

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

**Činnostně orientované metody ve výuce němčiny
se zaměřením na projektové vyučování**

Autorka: Daniela Bobková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Praha 2008

Anotace k diplomové práci

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Autorka: Daniela Bobková

Název práce: Činnostně orientované metody ve výuce němčiny
se zaměřením na projektové vyučování

Počet stran: 141

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Popis práce: Diplomová práce se v teoretické části zabývá nutností zařazení činnostních metod do „tradiční“ výuky němčiny na běžné základní škole. Činnostní metody mají doplnit tradiční výuku tak, aby vznikla tzv. činnostně orientovaná výuka, která je po didaktické stránce efektivnější, příjemnější školní vzdělávání a tím zlepšuje postoj žáků ke škole a vede žáky k řadě důležitých kompetencí. Činnostně orientovaná výuka nabízí jednu z možných cest ke splnění požadavků kladených na výchovu a vzdělávání v současné době. Výzkumná část se zaměřuje na ověření teoretických předpokladů v praxi a stanovuje podmínky, za kterých je možné činnostně orientovanou výuku realizovat.

Annotation on Degree Work

Charles University in Prague, Faculty of Education
Department of German Language and Literature

Author: Daniela Bobková

Title of the work: Activity Methods in German Teaching with Accent on
Project Work

Number of pages: 141

Supervisor of the work: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Description of the work: The theoretical part of the degree work deals with the necessity of including activity methods in „traditional“ German language teaching at an ordinary primary school. There should rise a new type of teaching that combines both traditional and activity methods. It is supposed that this kind of teaching is more effective, it improves pupils' attitude to learning and it teaches many abilities that are important in present-day life. Therefore this teaching represents one of the ways to cope with the demands of contemporary education. The research part concentrates on verification of the theoretical hypotheses in real classes and it describes requirements that are necessary for successful realization of activity methods.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Pavly Nečasové, Ph.D. V práci jsem použila zdroje uvedené v seznamu literatury.

Praha, 18. dubna 2008

Daniela Bobková
.....
podpis

Děkuji paní PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky a ochotu k diskuzi. Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Stanislavě Rychtářové za to, že mi poskytla příležitost a vynikající podmínky k realizaci mého výzkumu.

Obsah	4
Seznam příloh	6
Úvod k diplomové práci	7
1. Výukové metody	9
1.1 Koncepce výuky.....	9
1.2 Pojem výuková metoda	10
1.3 Funkce a vlastnosti výukových metod	11
1.4 Klasifikace výukových metod	13
1.5 Volba výukových metod	14
2. Činnostní metody	15
2.1 Činnost v psychologii člověka	15
2.1.1 Vliv činnosti na paměť	16
2.2 Historie činnostně orientovaných metod	16
2.3 Odůvodnění činnostních metod v současném vyučování	20
2.4 Pojem činnostní metoda	22
2.5 Charakter činnostních metod	22
2.6 Klasifikace činnostních metod	23
2.7 Role učitele a žáků v činnostní výuce	24
2.8 Činnostně orientované metody ve výuce němčiny	25
2.9 Nevýhody činnostního vyučování	26
3. Přehled činnostních metod	26
3.1 Projekt	26
3.1.1 Historie projektového vyučování	27
3.1.2 Definice projektu	27
3.1.3 Znaky projektového vyučování	28
a) Vztah k životní situaci a orientace na zkušenost žáků	28
b) Zájem žáků	29
c) Samostatná realizace a zodpovědnost	29
d) Význam společenské praxe	30
e) Smysluplný výsledek projektu	30
f) Zapojení mnoha smyslů	31
g) Sociální učení	32
h) Interdisciplinární učení	33
ch) Aktivizace	33
i) Tvořivost	34
3.1.4 Realizace projektu	35
a) Plánování projektu	35
b) Provádění projektu	37
c) Ukončení a vyhodnocení projektu	37
3.1.5 Další aspekty projektu	38
a) Rozsah projektu	38
b) Účast na projektu	39
c) Místo realizace projektu	39
3.1.6 Návrhy na projekty	39
3.1.7 Hranice a nedostatky projektového vyučování	40
3.1.8 Závěr	41
3.1.9 Příklady projektů	41

3.2 Hraní rolí – inscenační metody a dramatizace	61
3.2.1 Inscenační metody	61
3.2.2 Dramatizace	63
3.2.2.1 Realizace dramatu	64
3.2.3 Hraní rolí ve výuce cizích jazyků	66
3.2.4 Hraní rolí jako činnostní metodický postup	66
3.2.5 Příklady hraní rolí	68
3.3 Výuka na stanicích	70
3.3.1 Realizace výuky na stanicích	71
a) Příprava a plánování	71
b) Průběh	71
c) Ukončení	73
3.3.2 Příklady výuky na stanicích	74
3.4 Dílčí činnostní metody	78
3.4.1 ABC-metoda	78
3.4.2 Brainstorming	79
3.4.3 Brainwriting	80
3.4.4 Metoda 635	81
3.4.5 Mind-Map (Myšlenková mapa)	81
3.5 Pohybové didaktické hry	82
3.5.1 Příklady pohybových didaktických her	83
3.6 Další činnostní metody	87
3.6.1 Příklady dalších činnostních metod	87
4. Výzkum uplatnění a fungování teoretických předpokladů o činnostních metodách v praxi	91
4.1 Podmínky a obsah výzkumu	91
4.2 Výzkumné metody a fáze výzkumu	94
4.2.1 Pozorování	94
4.2.2 Reflexe vlastní pedagogické činnosti	97
4.2.3 Nestrukturovaný rozhovor	108
4.2.4 Dotazník	109
4.3 Závěr výzkumné části	121
Závěr diplomové práce	126
Resümee	128
Seznam použité literatury	130
Přílohy	132

Seznam příloh

Příloha č. 1: Beispiele für die Bewertung der fremdsprachlichen Leistungen

Příloha č. 2: Ein Kriterienraster für mündliche fremdsprachliche Leistungen

Příloha č. 3: Beispiel für die Beurteilung der Leistungen des eigenen Teams

Příloha č. 4: Beurteilung meiner Leistung

Příloha č. 5: Beispiel für ein Mind-map

Příloha č. 6: Stationenarbeit - Arbeitsblatt

Příloha č. 7: Stationenarbeit – Arbeitsblatt

Příloha č. 8: Znění dotazníku

Úvod k diplomové práci

České školství prochází v současné době velkými změnami danými Rámcovými vzdělávacími programy (dále RVP). RVP takto reflektují změny ve společnosti, které kladou odlišné požadavky na cíle vzdělávání než doposud. V současnosti již není hlavním cílem, aby si žáci zapamatovali určité kvantum poznatků. Vedle toho má škola vést žáky také k osvojování určitých kompetencí důležitých pro život, k pochopení některých důležitých jevů a problémů současného světa na úrovni, která odpovídá možnostem žáků a ke schopnosti „hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (RVP, 2004, s. 81).

K dosažení těchto výsledků si však už škola nevystačí jen s tradičními výukovými metodami¹⁾, nýbrž je musí doplňovat a obohacovat o další a vytvořit tak systém výukových metod, které budou směřovat nejen k naplňování cílů školy, byť jsou to cíle ve prospěch žáka, ale budou se obracet i k samotnému žákovi. To znamená, že umožní, aby škola byla pro žáky inspirativním místem, které nabízí mnoho zajímavých podnětů, ale respektuje a realizuje také podněty přicházející od žáků v podobě jejich zájmů a potřeb, místem, kde žáci nejsou přetěžováni jednostrannou kognitivní prací zaměřenou na zapamatování si informací, jejichž smysl je žákům vzdálený. Má naopak dbát na vyváženost duševních a fyzických činností žáků, vést k uvědomování si souvislostí mezi poznatky a vztahu školního poznání se životem. Tak se škola může stát místem, kam se žáci těší a které bude nejméně na devět let přirozenou a plnohodnotnou součástí jejich života. Existuje celá řada metod, jak těchto a mnoha dalších cílů dosáhnout. Jednou z možností, která může vést ke konkrétnímu a trvalému naplňování těchto myšlenek v podmínkách českého školství je využití činnostně orientovaných metod.

1)

Označení „tradiční výuka nebo tradiční vyučovací metody“ je v této práci chápáno jako taková výuka nebo takové metody, které si uchovaly některé prvky herbartismu. Těmi jsou zejména uplatňování úzkého repertoáru metod, jednostranně kognitivně zaměřené činnosti žáků, pamětní popř. encyklopedické učení, pasivita žáků při vyučování. Tradiční metody zpravidla neberou významněji v potaz individualitu žáků, jejich zájmy a potřeby, neorientují se na zkušenost žáků. To vše se může projevat nedostatkem motivace žáků k učení, nekázní a jejich negativním vztahem ke škole vůbec. V tradiční výuce také většinou žáci nejsou vedeni k získávání některých schopností a dovedností důležitých v současné době. Například k sociálnímu učení, díky kterému se žáci učí komunikovat, spolupracovat, prosazovat se, přebírat zodpovědnost atd. V neposlední řadě nenabízí taková výuka dostatek příležitostí k praktické činnosti, prožitkům, tvořivosti a spontaneitě. Tradiční výuka nebo tradiční metody mají však také řadu pozitivních stránek. Nejsou příliš náročné na didaktické zvládnutí a na přípravu učitele. Vedou systematicky ke splnění výukových cílů a za poměrně krátkou dobu. Lze tedy říci, že jsou efektivní, ale to platí zejména z krátkodobého hlediska. Z dlouhodobého hlediska se ukazuje, že poznatky získané tradiční formou žáci často rychle zapomínají. Nicméně existují bezpochyby výukové cíle, pro které je nevhodnější využití právě tradičních metod. Proto

by se tyto metody neměly nahrazovat jinými, nýbrž by měly být doplňovány a obohacovány dalšími metodami.

Cílem této práce je poukázat na význam a možnosti činnostních metod ve výuce německého jazyka. Diplomová práce obsahuje dvě části. První – teoretická část se soustřeďuje na to, proč jsou činnostní metody důležité a nezbytné pro současné vyučování a proč by se měly stát jeho součástí. Dále obsahuje popis metodických postupů, které je možné využít k realizaci činnostně orientované výuky. Druhá - praktická část se zaměřuje na ověření některých těchto postupů v praxi.

Vzhledem k tomu, že činnostní metody mají velice komplexní charakter a jsou založeny na netradičních postupech a prvcích, které je mnohdy důležité velice podrobně vysvětlit, není možné věnovat se v této práci detailně každé z metod. Proto bychom chtěli charakter činnostního vyučování ilustrovat na projektové metodě, o které se domníváme, že z metod uvedených v této práci nejlépe odpovídá činnostnímu pojetí vyučování. Avšak protože i projektová metoda má své meze a není jedinou metodou činnostního charakteru, považujeme za důležité upozornit i na další metody, ve kterých se uplatňují činnostní postupy. U těchto metod se zaměřujeme zejména na jejich popis a postup provedení, které dostatečně nastíní jejich charakter, možnosti využití i způsob realizace. Nevěnujeme se již jejich detailnímu rozpracování. Zároveň si uvědomujeme, že metody uvedené v této práci nejsou vyčerpávající nabídkou všech existujících činnostních postupů. Hlavním hlediskem při jejich volbě bylo, aby je bylo možné zařadit do tradiční výuky cizích jazyků tak, aby nedošlo k narušení či dokonce zrušení tradiční výuky ve prospěch výuky činnostní, nýbrž aby oba metodické postupy tvořily fungující celek. Některé z těchto metod jsou učitelům známé a dokonce často využívané. U jiných učitelé tuší o jejich existenci, ale využívají je zřídka nebo o nich dosud neslyšeli.

Výběr všech činnostních metod v této práci je určen pro 2. stupeň základních škol, ale lze jej aplikovat i na středních školách. Přičemž na každém stupni jsou tyto metody funkční, protože lze flexibilně přizpůsobovat jejich náročnost a jsou tak vždy plnohodnotnými metodami, které vedou k rozvoji velké škály znalostí a dovedností odpovídajících dané úrovni.

Pro jednodušší formulaci používáme v celé práci slova „žák, učitel“ jako pojmy ve všeobecném smyslu. Žák tedy zahrnuje jak žáky, tak žákyně a učitel jak učitele, tak učitelky.

1. Výukové metody

1.1 Koncepce výuky

Výuková metoda je jedním ze základních a nepostradatelných prvků vyučovacího procesu. Není ji však možné uplatňovat samostatně a izolovaně, nýbrž vždy jen v těsné souvislosti s dalšími činiteli, podmínkami a celkovou koncepcí výuky. Koncepce výuky odráží v různých historických etapách stav dosažených teoretických i praktických poznatků o edukační realitě, stav vědeckého poznání i potřeby společnosti. Tyto koncepce se vyvíjely od modelu pedeutologického, přes model pedocentrický, komunikativní až po humanisticko-kreativní (J. Maňák, 2003, s. 9).

Model pedeutologický je založen zejména na teorii vyučování německého pedagoga J. F. Herbarta (1776-1841). Přirozeného procesu poznávání lze podle Herbarta dosáhnout metodickými kroky, které mají vnitřní souvislost a návaznost a které označil jako jasnost, asociaci, systém a metodu. Jasnost znamená, že učitel žákům nejprve názorně předvádí předměty a jevy a vykládá látku. Při asociaci vyvolává učitel u žáků staré představy, které se mají sdružovat s představami novými. Na dalším stupni dochází k vytváření systému neboli vybírání hlavních souvislostí, které se zobecňují, vytvářejí se poučky a pojmy. V posledním kroku žáci nové učivo procvičují, tj. řeší úkoly a provádějí cvičení. Tento postup byl však mechanicky aplikován na každou vyučovací hodinu bez ohledu na konkrétní situaci, což vyvolávalo značnou monotónnost vyučování. V Herbartově teorii mělo význam zejména to, co řekl učitel či co bylo psáno v učebnici a nebral se v potaz názor žáků a jejich praktické činnosti. Žák se stal pasivním příjemcem předkládané látky, kterou si měl zapamatovat a co nejpřesněji reprodukovat. Žákům nebyl ponecháván prostor pro individuální aktivitu a samostatnost. Nedochovalo k rozvoji citových a volných stránek osobnosti ani k citovému rozvoji žáka. Toto pojetí výuky se označovalo jako tzv. herbartismus. Herbartovi žáci navíc nesprávně interpretovali některé jeho myšlenky, které vyústily například v encyklopedizující pojetí vyučování a jednostranný intelektualismus (Skalková, 1999, s. 100-101).

Herbartismus proto vyvolal na začátku 20. století vlnu nevole, která se projevila jako celosvětové reformní hnutí a přinesla novou koncepci výuky - pedocentrický model. Ten se naopak orientoval na aktivity, zájmy a samostatnost žáka, který se hojně účastnil vyučování v pracovních či dílnách. Učitel se stal poradcem, pomocníkem a organizátorem.

Toto pojetí učinilo školu pro žáky radostnou, nicméně vedlo ke značnému snížení znalostí žáků.

Další interaktivní (komunikativní) koncepce se snažila tento nedostatek odstranit. Její podstata spočívala ve vzájemné spolupráci učitele a žáka, kteří se měli stát partnery ve vyučovacím procesu. Žák tedy nebyl ponechán svým vlastním činnostem. Na rozdíl od pedocentrického modelu kladla nová koncepce velký důraz na kvantitu vědomostí, což se dnes ukazuje nedostačujícím.

Současnost vyžaduje koncepci, která vedle osvojování vědomostí a dovedností bude směřovat také k celkovému rozvoji žáka, jeho stránek kognitivních, emotivních i konativních. „Žákova osobnost má být formována ke schopnostem řešit existenční otázky, jakými jsou například ochrana přírody, zvládnutí obrovského nárůstu informací, překonávání konzumního způsobu života, vytváření celoplanetární kultury a etiky atd.“ (J. Maňák, 2003, s. 12). Toto pojetí vzdělání vystihuje humanisticko-kreativní model výuky, jehož hlavními rysy jsou dále rozvíjení emotivního světa žáka, jeho tvořivosti, zodpovědnosti a samostatnosti, spolupráce učitele a žáka apod. (J. Maňák, 2003, s. 10-12). Jak již bylo naznačeno v úvodu, ukazují tedy i cíle současné výukové koncepce nutnost zavedení takových výukových metod, jakými jsou například činnostní metodické postupy.

1.2 Pojem výuková metoda

Podle J. Skalkové (1999, s. 166) lze pojem výuková metoda chápat jako „způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“.

L. Mojžíšek (1988, s. 19) definuje výukovou metodu poněkud podrobněji: „...vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, zájmů a postojů.“

J. Hendrich a kol. nabízejí dvě pojetí vyučovacích metod: **obecné**, kterým se rozumí „...záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřuje k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování“ (1988,

256) a **širší** pojetí pro výuku cizích jazyků, podle kterého se jedná o „...metodický směr, v němž se uplatňují aspekty řady věd, především lingvistiky, psychologie, pedagogiky, antropologie, filozofie, kybernetiky, sociologie a dalších oborů, i když ne ve stejné míře a stejně systematicky. Tyto aspekty pak spoluurčují specifický přístup k výběru učiva a jeho osvojování“ (1988, s. 256).

Lze tedy říci, že pojem metoda u J. Skalkové a L. Mojžíška odpovídá tomu, co J. Hendrich a kol. označují za obecné pojetí metody, které platí jak pro výuku cizích jazyků, tak pro výuku všech ostatních předmětů. Přičemž J. Hendrich a kol. rovněž vymezují, jak se metoda chápe pouze ve vyučování cizím jazykům. Obě pojetí lze uplatnit i u činnostně orientovaných metod, které je možné využít nejen pro výuku cizích jazyků, ale i ostatních předmětů. Pro přesnější vystižení významu metody uveďme však i její funkce a vlastnosti.

1.3 Funkce a vlastnosti výukových metod

Za hlavní funkci výukových metod považuje L. Mojžíšek (1988, s. 21) **účinné a efektivní dosahování cílů vzdělávání a výchovy**. Aby mohly výukové metody splňovat tuto funkci, musí mít některé nezbytné vlastnosti. Didakticky účinná je podle L. Mojžíška (1988, s. 22-40) metoda tehdy, když má následující vlastnosti:

1. je informativně nosná, to znamená, že jejím prostřednictvím předává učitel žákům nenáročným způsobem dostatečné množství objektivních a plnohodnotných informací;
2. je formativně účinná, tj. má rozvíjet poznávací procesy, kterými jsou například: myšlení (a to zejména samostatné myšlení), vnímání, paměť a pozornost, ale i fantazie, racionální city a síla vůle, která umožňuje překonávat studijní překážky. Osvojení si poznávacích procesů má potom význam pro získání řady konkrétních dovedností. K nim patří například rozvoj důležitých vědomostí, pojmů a představ; rozvoj organizačních, řídicích a kontrolních dovedností; pro uspokojivé mezilidské vztahy má význam rozvoj chápání, porozumění; důležitý je také emotivní rozvoj žáků atd.;
3. je racionálně i emotivně působivá, tj. strhne, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání;

4. respektuje systém vědy a poznání, tj. nenarušuje logické uspořádání učiva, které si mají žáci osvojovat v přirozených logických souvislostech;
5. je výchovná rozvojem morálního, sociálního, pracovního a estetického profilu žáka a přispívá k rozvoji žádoucích povahových vlastností osobnosti, jakými jsou např. houževnatost, odpovědnost, humánnost, citlivost, aktivita apod.;
6. je přirozenou cestou žákova učení, to znamená, že učení má být blízké životu žáků, má být spojeno s prožitkem radosti z poznávání a motivovat k řešení problémů a objevování;
7. rozvíjí u žáků profesní dovednosti a vlastnosti použitelné v praxi jakými jsou například řešení problémů, vedení diskuzí, promýšlení pracovního postupu, analyzování či schopnost sebereflexe;
8. je adekvátní žákům;
9. je adekvátní učitelům;
10. je didakticky ekonomická, tj. vede k relativně trvalému naplňování výukových cílů za přiměřenou dobu a s vynaložením přiměřeného úsilí učitele i žáků;
11. je hygienická neboli zohledňuje mentální i fyzickou hygienu žáků, kteří nemají být přetěžováni a nemají pracovat v podmínkách nevhodných k učení.

Podle J. Maňáka (2003, s. 24) lze shrnout základní funkce výukových metod do tří bodů:

- zprostředkovávání vědomostí a dovedností patří k nejvýraznějším funkcím výukových metod;
- aktivizační funkce - jejím prostřednictvím se žáci motivují, učí se ovládat postupy, úkony a operace, osvojovat si techniky práce a myšlení;
- komunikační funkce je vlastně součástí i předpokladem veškeré pedagogické smysluplné a efektivní interakce.

Pojetí funkcí a vlastností metod se u obou autorů liší tím, že pojetí L. Mojžíška je propracovanější a podrobnější. J. Maňák se potom zaměřuje na stručné nastínění takových funkcí, které považuje pravděpodobně za nejdůležitější. J. Maňák tedy shrnuje body 1, 2, 3, 7, uvedené L. Mojžíškem a k tomu připojuje funkci komunikační. Z výčtu funkcí výukových metod L. Mojžíška je zřejmé, že ne každá metoda může splňovat

všechny funkce v požadované míře. Některé funkce musí být samozřejmostí u každé metody jako např. to, že metoda je hygienická, že je adekvátní jak pro žáky, tak pro učitele nebo že vede k účinnému a efektivnímu dosahování cílů vzdělávání a výchovy. Jiné vlastnosti však u některých metod převažují více než u jiných nebo je dokonce u některých najdeme, zatímco u jiných ne. Například tradiční metody někdy neberou ohled na to, že učení má být blízké životu žáků, že má být spojeno s prožitkem radosti nebo že má aktivizovat, vést k emotivnímu rozvoji žáků či trvalému naplňování výukových cílů. K dostatečnému naplnění těchto funkcí mohou dobře posloužit zase činnostní metody, které jsou však někdy např. náročnější pro učitele a tím pádem pro něho méně adekvátní. K naplňování hlavní funkce výukových metod bychom tedy měli volit z širší nabídky metod a uplatňovat ji ve výuce. Přehlednou škálu metod nabízí jejich klasifikace.

1.4 Klasifikace výukových metod

Historie výukových metod je dlouhá a bohatá. V jejím průběhu tedy vzniklo značné množství metod, které si pro lepší orientaci a využití žádaly určité třídění a systém. „V didaktické teorii se setkáváme s celou řadou pokusů o klasifikaci vyučovacích metod, a to podle různých kritérií“ (J. Skalková, 1999, s. 169). V minulosti se uplatňovala taková kritéria jako například třídění podle **pramene**, který je rozhodujícím zdrojem žákova poznání nebo podle **logického postupu** na metody *analytické, syntetické, induktivní* atd.; z hlediska **fází výukového procesu** se metody dělí na *motivační, expoziční, fixační* atd.; podle **počtu žáků** na metodu *hromadné, skupinové* nebo *individualizované* výuky (L. Mojžíšek, 1988, s. 62-74).

J. Maňák k tomu dodává: „Vytvořit vyhovující, vyčerpávající a vědeckým postupům odpovídající klasifikaci výukových metod není snadné, poněvadž je nutno logicky utřídit jevy velmi složité i různorodé, takže uplatnění jednotného dělidla je značně obtížné, ne-li nemožné“ (2003, s. 47). Význam klasifikace metod však nespočívá ve sjednocení jednoho jediného přístupu či kritéria. Koneckonců metody v praxi většinou nejsou využívány izolovaně, ale spojují se ve vyšší metodické systémy. Přednáška tak například bývá spojována s prezentací, vysvětlování s nácvikem atd. (L. Mojžíšek, 1988, s. 62) Avšak teoretické třídění je důležité proto, aby měl učitel k dispozici pokud možno

komplexní nabídku promyšleně uspořádaných metod, jejichž využívání ochrání učitele od rutiny, stereotypu nebo zabřednutí do stavu vyhoření (J. Maňák, 2003, s. 50).

1.5 Volba výukových metod

Z definice a funkcí výukové metody vyplývá, že je neoddělitelnou součástí každého vyučovacího procesu. Jinými slovy vyučovat bez metody nelze. Jedním ze zásadních úkolů učitele tedy je, zvolit co nejvhodnější metodu k zajištění výukového cíle. I přes sebelepší přehled metod je jejich výběr náročnou záležitostí. Nejčastějšími kritérii pro volbu metod jsou podle J. Maňáka (2003, s. 50):

- zákonitosti výukového procesu (logické, psychologické, didaktické);
- cíle a úkoly výuky;
- obsah a metody daného oboru;
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků;
- zvláštnosti třídy, skupiny žáků;
- vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, např. technická vybavenost školy, společenské prostředí;
- osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost.

Kromě těchto kritérií by měl učitel také „respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Nikoli v poslední řadě jde ve výuce o celkové formování osobnosti žáků, o spojení práce hlavy a rukou, myšlení a jednání, o zajišťování předpokladů k radostné, zajímavé a příjemné spolupráci učitele a žáků...“ (J. Maňák, 2003, s. 51). Zohlednit všechna tato kritéria při výběru metod je jistě správné, ale je otázka, do jaké míry k tomu ve skutečnosti dochází. Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je využít činnostně orientované metody.

2. Činnostní metody

2.1 Činnost v psychologii člověka

Činnost je neoddelitelnou součástí života každého člověka nebo slovy A. N. Leont'jeva (1978, s. 62) „je lidský život systémem navzájem se zastupujících činností“. Činnost hraje také velmi důležitou roli při vývoji osobnosti a vědomí člověka: „jak vědomí člověka a jeho potřeby, tak i osobnost člověka se „produkuje“, vytváří ve společenských vztazích, do kterých individuum vstupuje při své činnosti“ (Leont'jev, 1978, s. 129). „Reálný základ osobnosti člověka není v jeho genetických programech, není v hloubi jeho přirozených dispozic a dokonce není ani v získaných návycích, vědomostech a dovednostech, tedy i profesionálních, nýbrž v systému činností, které se těmito vědomostmi a dovednostmi realizují“ (Leont'jev, 1978, s. 135).

Činnost je možné podle Leont'jeva rozdělit na **činnost vnitřní** (svět vnitřních jevů a procesů vědomí) a **činnost vnější** (tělesná činnost). Školní výuka bývá často zaměřena převážně na činnost vnitřní, ačkoli pro všestranný rozvoj osobnosti nelze oddělovat činnost myšlenkovou od činnosti praktické (Leont'jev, 1978, s. 75). Některé důsledky výuky zaměřené na vnitřní činnost popisuje H. Gudjons: nedostatek pohybu, převážně statické zatížení těla a jednostranně duševně náročné situace vedou k rychlé unavitelnosti. Stejně jako situace s nedostatkem smyslových vzruchů a jednotvárné činnosti vedou ke snížení psychické aktivity, výpadkům koncentrace a únavě (1992, s. 49).

Rovněž J. Skalková poukazuje na důležitost činnosti v psychologii člověka, která má význam i v didaktice: „řada experimentálních prací dokazuje význam přechodu od praktické činnosti k teoretickému poznání, který kladně ovlivňuje osvojování nových vědomostí, vytváření pojmů, chápání zákonů, pravidel apod. Opírá se při tom o myšlenky H. Wallona a zvláště J. Piageta, podle něhož se myšlení ve vývoji dítěte rozvíjí jako výsledek postupné interiorizace materiálních činností (1999, s. 126).

2.1.1 Vliv činnosti na paměť

Na významný vliv činnosti na paměť poukazuje H. Gudjons (1992, s. 50), když uvádí, že člověk si pamatuje 20% toho, co slyší, 30% toho, co vidí, 80% toho, co dokáže sám formulovat a 90% toho, co sám činí. Nezbytnost činnosti a aktivity žáků ve výchovně vzdělávacím procesu zdůrazňuje i J. Linhart (1971, s. 40), když aktivní postoj k učení považuje za jednu ze 4 nejdůležitějších podmínek dlouhodobého zapamatování (vedle struktury učiva a porozumění, kontroly a sebekontroly a aktivního opakování). Jestliže mají žáci možnost zapojit učební látku do vlastní, aktivní činnosti, potom si více a trvaleji zapamatovávají a přesněji chápou (J. Linhart, 1971, s. 42). K tomu, aby se žáci aktivně účastnili vyučování, je nutné omezit do určité míry takový způsob výuky, při kterém jsou žáci pouze pasivními diváky a příjemci prezentovaných informací. Naopak by učitelé měli podněcovat vnitřní zájem žáků o vyučování a vyvolávat v nich aktivní přístup ke škole (J. Linhart, 1971, s. 40). Tyto a mnohé další požadavky na výuku by mohla pomoci vyřešit činnostně orientovaná výuka.

V neposlední řadě se k této problematice vyjadřuje i N. Mazáčová v souvislosti s projektovou výukou, když uvádí, že při projektovém vyučování dochází k aktivnímu způsobu osvojování si poznatků a zkušeností. „Z psychologie učení vyplývá, že aktivita smyslů a motorická aktivita mají kladný vliv i na intelektuální výkonnost, na motivaci a zapamatování“ (N. Mazáčová, 2007).

2.2 Historie činnostně orientovaných metod

Význam činnosti ve výuce pochopila a zabývala se jím řada pedagogů, filozofů či myslitelů v celých dějinách pedagogiky. Následující kapitola nemá být kompletním přehledem všech činnostně pojatých koncepcí výuky ani osobností, které zdůrazňovaly myšlenku činnosti ve výuce. Má spíše poukázat na poměrně dlouhou tradici myšlenky činnostního vyučování, na její projevy u některých významných představitelů v různých podmínkách a historických etapách a na význam řady historických myšlenek týkajících se činnostní výuky pro současnost.

Paradoxně ten, jehož metodické postupy se nakonec prosadily ve vyučování a používají se i v současnosti, nestál v této řadě osobností pedagogiky poslední, ale první.

Jan Amos Komenský (1592-1670) „navazoval na starou pokrokovou tradici antickou i středověkou, ale jemu patří zásluha, že všechny tehdejší pedagogické poznatky logicky utřídil v pedagogický systém, v němž významné místo vyhradil žákovské učební aktivitě a samostatnosti“ (J. Maňák, 1998, s. 16). Učební činnost charakterizoval Komenský jako „požadavek vycházet ze zájmů žáků, probouzet jejich zájmy a podněcovat jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost“ (V. Jůva, 1997, s. 18). Podle Komenského má být škola dokonce místem „dobrovolné, spontánní, aktivní, samostatné a svobodné práce žáků, přičemž při zdůrazňování dobrovolnosti a samostatnosti školské práce vycházel z poznatku nepostradatelnosti vlastní práce, činnosti vlastních smyslových orgánů, vlastní zkušenosti žáků“ (J. Maňák, 1998, s. 17).

Dalším velkým myslitelem, který opět zdůraznil nutnost respektovat přirozený individuální vývoj dítěte byl Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Komenský si byl rovněž vědom nutnosti přizpůsobit učivo věku a zájmům dítěte, Rousseau jde však ve svých pedagogických názorech mnohem dále, když se domnívá, že dítěti by měla být ponechána naprostá volnost a samostatnost ve vývoji. Přičemž učitel by měl být tím, kdo pouze odstraňuje z cesty překážky, odhaluje a rozvíjí přirozený potenciál dítěte. Tyto myšlenky jsou pro dnešní dobu a hromadné vyučování nereálné. Nicméně jimi Rousseau už tehdy připomněl, jak už bylo řečeno, nutnost respektovat potřeby žáků, což je i součástí činnostně orientované výuky.

Prvky činnostního vyučování můžeme nalézt i v myšlenkách L. N. Tolstého, který k nim dospěl, jak uvádí J. Maňák (1998, s. 21) po své návštěvě západní Evropy, kde se seznámil s mechanickými a žákově osobnosti nepřiměřenými metodami v tehdejším Německu. Jeho pojetí vyučování je tedy reakcí na soudobou, zejména herbartovskou výuku. „Požadavek vlastní práce, iniciativy, vlastního úsilí a zájmů žáka je u Tolstého vystupňován na největší míru, volnost a svoboda žáka vede až k popření jakéhokoliv systematického postupu....Tolstoj nepřipouští žádný nátlak na děti, nikdo také nemá právo vnucovat dětem své názory, protože rozumový i mravní vývoj člověka se děje podle svých přirozených zákonitostí i navzdory školskému působení“ (J. Maňák, 1998, s. 21).

Nesporně nejvýznamnějším představitelem činnostního vyučování a zakladatelem projektové metody je John Dewey (1859-1952). Jeho pedagogické názory mají svůj základ v pragmatice filozofii, která říká, že „všechno poznávání, myšlení a jednání člověka má empirický charakter, vyvěrá z individuální lidské praxe, je výsledkem instrumentální lidské činnosti“ (J. Maňák, 1998, s. 22). Dewey má jistě pravdu, když tvrdí že „...tendence,

impulsy a dispozice velké většiny dětí nejsou intelektuální, nýbrž především praktické. Je třeba, aby škola tuto skutečnost respektovala a aby dětem umožňovala rozvíjet učební aktivitu ve směru jejich současných i budoucích potřeb“ (J. Maňák, 1998, s. 23), což je poznatek, ze kterého vychází i současné činnostně orientované vyučování, i když samozřejmě nelze tvrdit, že žáci nemají tendenci pracovat intelektuálně. V dnešním pojetí jde o to obohatit výuku tak, aby umožňovala žákům jak intelektuální, tak praktické zaměstnání.

Některé myšlenky Deweyho činnostního vyučování, které jsou platné a důležité i dnes publikovala R. Váňová. Zkušenost ukazuje, že pokud je žákům dána ve výuce příležitost ke hře a praktické činnosti, ke kterým přirozeně inklinují, je pro ně chození do školy radostí, učení jim jde lépe a udržovat kázeň je pro učitele snazší. Vedle toho zajišťují hry a činná práce úlevu a příjemnou změnu denní práce, proto by se měly stát trvalou součástí vyučování. Efektivního a účinného vyučování lze dosáhnout tehdy, když žáci budou získávat vědomosti z činností, ve kterých dospívají k určitému cíli místo ze školních úloh. Pokud se žáci podílejí na činnostech z vlastního zájmu a s možností dospět k zajímavému výsledku, jsou vedle toho školní úlohy nezáživné a nezajímavé (1997, s. 39).

Dewey ve své koncepci výuky zdůrazňoval zejména to, že se žáci mají učit prostřednictvím své vlastní činnosti, získáváním individuálních zkušeností a ne osvojováním si hotových vědomostí převážně verbálním způsobem. Činnosti žáků ve vyučování mají úzce souviset s jejich běžným životem. Jako jednotlivé výukové metody prosazoval Dewey např. řešení problémových situací a zpracovávání projektů. Deweyho pojetí výuky se rozšířilo ve 20. století do řady zemí (zejména v Evropě a USA), kde významně ovlivnilo školní vyučování. Stejně jako nelze podceňovat význam praktických činností žáků ve vyučování, nelze však ani upouštět od teoretického a abstraktního poznání, které nabývá zejména ve vyšších ročnících na své důležitosti. Praktické činnosti a individuální zkušenosti žáků by tedy neměly být stavěny do protikladu k teoretickému systematickému poznávání (J. Skalková, 1999, s. 101).

Prvky činnostní výuky lze v podstatě spatřovat ve všech proudech reformní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století, jejímž představitelem byl i Dewey a která „proti strnulému, mechanickému učení v herbartovské škole, nerespektující potřeby dítěte po činnosti, chce vycházet vstříc žakovým zájmům a potřebám“ (J. Maňák, 1998, s. 24). Představitelé reformního hnutí zdůrazňovali nutnost přímé činnosti žáků ve výuce a to jak

intelektuální, tak manuální. Vedle intelektuální aktivity měly být rozvíjeny i další stránky osobnosti například emocionální a volní (J. Skalková, 1999, s. 167).

Některé myšlenky reformní pedagogiky a činnostního vyučování se začaly realizovat ve 20. století v alternativních školách, z nichž některé bychom mohli nazvat i školami pracovními. Tou je například Freinetova škola, kterou založil francouzský pedagog a učitel Célestin Freinet. Podstatu jejího pracovního vyučování shrnul V. Jůva (1997, s. 56): „práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků, jako je potřeba vyjádřit se, komunikovat a tvořit. Má-li být výchova svobodná, je zapotřebí, aby měl žák možnost práci si zvolit. Zvolenou činnost pak uskutečňuje podle vlastních záměrů, za využití vlastních postupů a svým vlastním tempem. Kázeň nemá být výsledkem nátlaku, ale má vyplynout z pracovního režimu. Celá výchova má probíhat v radostné a tvůrčí atmosféře, škola má být místem uspokojení z práce a jejích výsledků.“ Žáci mají možnost tisknout své písemné projevy na školní tiskárně či si je vyměňovat se žáky z jiných ročníků pomocí školní korespondence.

Další alternativní školou, která klade důraz na samostatné studium žáků, které se realizuje ve vlastním tempu, je daltonský plán. Žáci mají k dispozici materiály, pracovní a laboratoře. Zde však dochází k nedostatku pedagogických podnětů a škola se stává jednostranně zaměřeným studiem z knih. Na daltonský plán navazuje Winnetská soustava tím, že se snaží odstranit jeho nedostatky zavedením tvořivé části výuky, ve které se žáci zabývají konkrétními problémy ze života (V. Jůva, 1997, s. 53). Myšlenky činnostního vyučování lze nalézt i ve školách waldorfských, které mají být „orientované všelidsky, prosazovat co největší žakovskou samosprávu, zdůrazňovat iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod“ (V. Jůva, 1997, s. 54). Zdálo by se, že alternativní školy jsou svým pedagogickým pojetím a přístupem k žákům ideální variantou vzdělávání. Jejich nevýhodou však je, že nepřipravují žáky systematicky k maturitní zkoušce jako školy státní, protože se v nich neklade důraz na kvantitu znalostí. Za druhé se v nich platí vysoké školné a tím pádem nejsou přístupné pro všechny žáky.

V současnosti přistupuje každá škola k činnostnímu vzdělávání různě. Na jedné straně jsou v České republice školy alternativní. Dále existuje například projekt Tvořivá škola – České činnostní učení, který nabízí Modelový školní vzdělávací program Tvořivá škola, do kterého se může zapojit jakákoli základní škola a vyučovat všechny předměty činnostně. Na druhé straně jsou školy, kde se uplatňuje zejména frontální výuka a tradiční metody a činnostní metody se využívají jen vzácně. Otázkou zůstává, co je pro jednotlivce

i pro celou společnost důležitější – zda rozsáhlé faktické znalosti, které žáci velmi často a rychle zapomínají nebo rozvoj osobnosti a budování kompetencí důležitých pro život. Z historie vyplývá, že přílišná vyhraněnost obojího nefunguje. Rámcové vzdělávací programy se snaží skloubit obojí a budoucnost ukáže, zda je to možné.

Historie tedy ukázala, že mnohé koncepce neuspěly zejména proto, že byly příliš radikální a opomíjely některé důležité aspekty výuky a vzdělávání. Nedostatkem všech metod však bylo to, že se jejich autoři či učitelé snažili aplikovat vždy jeden metodický postup na osvojení všech jazykových kompetencí. Dnes je již jasné, že všestranně efektivní výuky lze dosáhnout pouze využitím různých metod. Jinými slovy metodické postupy by se měly volit podle toho, jakých cílů jejich prostřednictvím chceme dosáhnout. Jelikož je ve výuce cizích jazyků takových cílů mnoho, musíme využívat více metod k jejich dosažení. Žáky například vedeme k osvojení si jak jazykových prostředků, tak řečových dovedností, tj. žáci by měli například ovládat pokud možno přesně gramatická pravidla a zároveň umět formulovat své myšlenky při mluvení v cizím jazyce. Pokud by se tedy ve výuce uplatňovala například pouze metoda gramaticko-překladová či „drilové metody“, bylo by to dnes již téměř nehumánní. Tyto metody se však nemusí ztracovat úplně. Pokud je výuka metodicky pestrá, není důvod nezahrnout do ní také překlady a drilová cvičení. Právě naopak, i tyto metody tvoří důležitou a neoddělitelnou součást výuky cizích jazyků. Koneckonců i překlady a drilová cvičení lze provádět zábavnou a zajímavou formou. Cílem této práce tedy není navrhnout jiné, zcela činnostní pojetí vyučování, nýbrž doplnit tradiční vyučovací metody¹⁾, které dobře plní svou úlohu k dosažení určitých cílů (např. výklad, automatizace učiva procvičováním, práce s učebnicí atd.) o činnostní metody, které jsou v každé výuce rovněž nezbytné.

2.3 Odůvodnění činnostních metod v současném vyučování

Kromě důvodů pro činnostní výuku spíše obecně charakterizovaných v úvodu této práce a v pojetí současné koncepce výuky, uveďme pro ilustraci příklady některých konkrétních situací ze života, k jejichž zvládnutí mohou pomoci činnostní metodické postupy.

V současné době nelze očekávat, že člověk bude po celý život vykonávat jedno povolání, ke kterému se vzdělal. Dnes dochází k rychlému vývoji a změnám v mnoha

oblastech lidského života. Člověk se musí umět těmto změnám flexibilně přizpůsobovat, neustále se učit a umět pracovat s informacemi. Vzdělání musí dnes nabízet nejen odborné dovednosti a faktické znalosti, ale i další kompetence jakými jsou např. poznání a řešení problémů, kreativita a samostatnost, schopnost komunikace a spolupráce atd. (H.P. Buggermann, 2002, s. 198). Samozřejmě, že všem důležitým kompetencím pro život se nelze plně naučit na základní škole ani jiných školách. Člověk je získává také zráním a životní zkušeností. Avšak výchova k těmto kompetencím má už pro žáky na základní škole smysl. Děti a mládež dospívají rychleji, v dnešním složitém světě se i oni dostávají do náročných situací. Dopadá na ně například frustrace z nezájmu příliš zaměstnaných rodičů; rodiny, ve kterých žijí, se mnohem častěji rozpadají; žáci velmi záhy získají přístup k internetu, který nemusí být vždy bezpečným prostředím atd. Když se k tomu přidá neúspěch ve škole, která na žáky klade jednostranně kognitivní požadavky a je zaměřená na výkon bez zájmu o jejich potřeby, může se stát, že se žáci začnou chovat agresivně vůči svému okolí, učitelům a v nejhorších případech sáhnou po zbrani, jak se to už nejednou stalo. To potvrzuje i J. Skalková: „omezení zkušenostní a činnostní sféry ve školních podmínkách a naopak absolutizace verbálního osvojování mnoha faktů či vyabstrahovaných pojmových struktur vzdálených zájmům a životu žáků vyvolávají záhy u mnoha z nich motivační problémy, postupně vedou ke ztrátě smyslu učení a osobních perspektiv, vzbuzují nechuť až agresivní chování. Ústí nezřídka až k očividnému odporu k učení a ke škole“ (1999, s. 126).

Škola by měla tedy vést žáky k tomu, aby si uvědomili, že v životě existují problémy, ale existují také možnosti jejich řešení. Měla by je učit kriticky a samostatně přemýšlet, uvědomit si své silné stránky, vyrovnat se s těmi slabými a budovat pozitivní sociální vztahy, k čemuž může činnostní výuka přispět.

2.4 Pojem činnostní metoda

Současné pojetí činnostně orientovaného vyučování vystihují tyto dvě definice:

Činnostně orientované vyučování má komplexní charakter. Dochází při něm ke společné práci učitele a žáků, kteří pracují na vytvoření nějakého produktu. Klade důraz na aktivitu žáků a na vyvážený poměr činností rukou a hlavy (H.P. Buggermann, 2002, s. 190).

„Vyučující a žáci se snaží něco společně vytvářet hlavou, srdcem, rukama a všemi smysly. Při tom mohou vznikat takové výsledky činnosti, které mají smysluplné další využití“ (H. Gudjons, 1986).

V žádné přehledné definici by však nebylo možné shrnout všechny znaky činnostního vyučování a vyjádřit tak jeho komplexní charakter. Proto věnujeme podstatě činnostních metod následující kapitulu.

2.5 Charakter činnostních metod

Charakter činnostních metod potažmo činnostního vyučování částečně popisuje J. Skalková: „činnostně orientované vyučování neznamena odmítání systematického osvojování látky. Neznamena ani snižování úrovně vyučování k omezenému praktikizmu. Zříká se však obsahové úplnosti, která je většinou spjata s přemírou a nepřiměřeností učiva, i s tryskem a povrchností vyučování. Spíše volí přístup exemplárního vyučování. Chce dát čas k promýšlení a prožívání látky“ (1999, s. 127). Pokud bychom měli shrnout smysl činnostních metod a důvody pro jejich zavedení do výuky, jsou pro žáky přínosné v několika oblastech: v oblasti didaktické, v jejich osobním a pracovním životě i ve zlepšování vztahu ke škole. Některé rysy činnostních metod se mohou vztahovat k více oblastem, proto zde neuvádíme jejich přiřazení ke konkrétní oblasti, ale pouze výčet. Uvedené rysy jsou shrnutím a zobecněním, které vyplývá jak z předchozích kapitol o činnostních metodách, tak z podrobně rozvedených znaků projektového vyučování a

z charakteru dalších činnostních metod, které jsou uvedeny dále. Činnostní metody se svým charakterem snaží o:

- vyváženost vnitřní a vnější činnosti žáků
- motivování a aktivizování
- odstraňování „zmechanizování a strnulosti školní práce“ (J. Skalková, 1999, s. 217)
- rozvíjení sociálních schopností a dovedností
- orientaci na zájmy a potřeby žáků
- spojení školního života s praktickým životem a se zkušenostmi žáků
- směřování k smysluplnému produktu jako výsledku práce
- rozvíjení kompetencí důležitých pro život žáků
- uplatnění všech žáků a jejich schopností
- podporu kreativity

2.6 Klasifikace činnostních metod

Při klasifikaci činnostních metod musíme nutně narážet na stejný problém jako při klasifikaci metod ostatních: jejich rozčlenění či zařazení závisí vždy na pojetí určitého systému metod, na tom jaká hlediska a kritéria se při tomto dělení uplatňují. Například v klasifikaci J. Maňáka (2003, s. 49), který rozděluje metody na klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody a uplatňuje tedy kritérium stupňující se složitosti edukačních vazeb, bychom činnostní metody klasifikovali jako aktivizující či komplexní. Tato klasifikace poměrně dobře odráží charakter činnostních metod, totiž jejich komplexnost a aktivizační vlastnosti. Z jiného hlediska můžeme činnostní metody rozdělit na metody velkých a malých forem neboli makrometody a mikrometody (H. P. Buggermann, 2002, s. 240). „Makrometody představují ucelené metodické postupy, které zahrnují většinou jednu nebo více vyučovacích jednotek“ (P. Nečasová, 2006, s. 22). Do makrometod můžeme zařadit projekty, inscenační metodu. „Mikrometody jsou určeny pro jednu vyučovací jednotku nebo její část“ (P. Nečasová, 2006, s. 22), např. ABC-metoda, brainstorming, brainwriting atd.

2.7 Role učitele a žáků v činnostní výuce

Role učitele a žáků v činnostně pojatém vyučování se odlišuje od jejich rolí v tradiční výuce. Učitel přestává být výhradním zprostředkovatelem kognitivních znalostí a tím, kdo přebírá veškerou iniciativu při řízení školní činnosti a práce žáků. Úkolem učitele je poskytnout žákům příležitost k činnostním aktivitám ve výuce, při kterých využijí cizí jazyk jako autentický dorozumívací prostředek, ukazovat možné cesty a postupy, možnosti jejich realizace, poskytnout metodickou pomoc a podporu při dosahování cílů (H. P. Buggermann, 2002, s. 206, 207). „Učitel tedy ustupuje jakoby do pozadí, po celou dobu však proces nenásilně řídí a zachovává si svoji řídicí funkci. Během výuky vystupuje navenek spíše jako konzultant a poradce pro otázky všech druhů, neposkytuje však řešení, nýbrž dává návrhy pro smysluplnou práci a v případě chybné cesty žáků včas zasáhne. To však neznamená, že by se jeho úloha zjednodušovala nebo že by mu ubylo práce. Naopak, činnostně pojaté vyučování klade veliké nároky na jazykové, organizační a metodické kompetence učitele takže mnozí učitelé od těchto metod později odstupují a vrací se k původním „osvědčeným“ postupům“ (P. Nečasová, 2006, s. 22).

Naproti tomu žák, který musel doposud spíše pasivně naslouchat a vykonávat příkazy učitele, a který mnohdy nemohl ani projevat své názory, aby to nebylo považováno za drzost, „na sebe ve všech fázích výuky přebírá mnohé aktivity, získává větší samostatnost, zároveň je více zapojován do týmové práce. Lze tedy říci, že se dostává jednoznačně do popředí vyučovacího procesu“ (P. Nečasová, 2006, s. 22). V počátcích činnostního vyučování budou žáci zřejmě nejistí a budou si teprve muset zvykat na např. přebírání zodpovědnosti za svou práci. Zpočátku by měl tedy učitel žáky řídit více intenzivně a v pomalých krocích je vést k samostatnému řízení svých činností (H. P. Buggermann, 2002, s. 207). V činnostně orientovaném vyučování probíhá interakce mezi učitelem a žákem spíše na bázi spolupráce a v příznivé pracovní atmosféře.

2.8 Činnostně orientované metody ve výuce němčiny

Výuka cizích jazyků má oproti některým jiným předmětům na základní škole tu výhodu, že není obtížné udělat ji značně pestrou a variabilní, jelikož osvojení si různých řečových dovedností a jazykových prostředků vyžaduje širokou paletu aktivit a cvičení. Avšak zvládnutí jazyka a tudíž i nácvik všech dovedností zůstává především intelektuální záležitostí, která vyžaduje vnitřní činnost žáků. Činnostní aktivity, které by skutečně zahrnovaly práci rukou či pohyb těla se u cizích jazyků nenabízejí samo sebou či jsou vhodné jen k některým úkolům. To platí koneckonců pro řadu dalších předmětů, jejichž činnostní možnosti se postupně teprve odkrývají. Pravděpodobně však existuje více možností například na projekty v předmětech vyučovaných v rodném jazyce žáků a to zejména např. ve fyzice, chemii, přírodovědě, při kterých mohou žáci provádět různé pokusy, manipulovat s předměty atd. Jinými slovy, musíme připustit, že v poměru k metodám nečinnostním není opravdu kvalitních činnostních metod pro výuku cizích jazyků mnoho. Přesto však řada zajímavých a efektivních činnostních aktivit existuje a měly by se v každém případě využít a stát se součástí repertoáru metod každého učitele cizích jazyků. V německém jazyce je možné využít tuto škálu činnostních metod:

- projekt
- inscenační metoda
- učení na stanicích
- dílčí činnostní metody (ABC-metoda, brainstorming, brainwriting, metoda 635, Mind-Map)
- pohybové didaktické hry
- další činnostní metody

Výběr těchto metod (projekt, učení na stanicích, dílčí činnostní metody) se řídí publikací Leonardo-Projekt od H. P. Buggermanna a kol. (235-317), kde jsou prezentovány jako metody pro činnostně orientované vyučování. Hraní rolí, pohybové didaktické hry a další činnostní metody jsme zvolili na základě vlastních zkušeností a poznatků o těchto metodách, které podle našeho názoru mají řadu činnostních prvků. Podrobnější popis všech metod je uveden v dalších kapitolách.

2.9 Nevýhody činnostního vyučování

Každá metoda s sebou nese určité výhody a nevýhody. Tradiční vyučovací metody se uplatňují proto, že jsou relativně nenáročné pro učitele a splňují požadavky školy. Jejich hlavní nevýhodou však je, že jsou zaměřené jednostranně kognitivně a na vnitřní činnost žáků. Jako každá nová metoda vyvolávají i činnostní metody obavy a nejistotu před možnými problémy. Jak uvádí H. P. Buggermann (2002, s. 208-209) je příprava činnostně orientovaného vyučování náročnější a v jeho průběhu může častěji docházet k překážkám a problémům. Nepochybnou nevýhodou činnostního vyučování je jeho časová náročnost, která by však měla být vyvážená jeho efektivitou a dalšími přednostmi. Pro některé základní školy může být problémem např. flexibilní přístup žáků k počítačům s připojením k internetu. Mnohé činnostní metody tedy vyžadují určité časové, prostorové i technické zázemí. Jsou však také činnostní metody, které lze provádět poměrně jednoduše ve třídě. V krajním případě by tedy měla být žákům dána příležitost věnovat se alespoň méně náročným činnostním aktivitám.

Za příčinu nesnadného zavádění činnostně orientovaných metod do výuky považuje J. Skalková změnu úlohy učitele a tím i nutnost změny jeho vnitřních postojů. Učitel musí důkladně promyslet principy činnostního vyučování a uvážit v čem se mění jeho role a role žáka. Nové postoje a nový způsob práce si musí osvojit jak učitelé, tak žáci, což je někdy dlouhodobá záležitost (1999, s. 127).

3. Přehled činnostních metod

3.1 Projekt

Slovo *projekt* pochází z latinského „proicere“ a znamená navrhovat, plánovat, odhodlávat se (A. Lundquist-Mog, 2005, s. 57). Projekt je nejkompexnější a nejtypičtější metoda činnostního vyučování, kterou lze využít podobným způsobem téměř ve všech předmětech na základní škole i na vyšších stupních škol. V projektu dochází k realizaci většiny prvků činnostně pojatého vyučování.

3.1.1 Historie projektového vyučování

Zařazování projektů do výuky není myšlenka nová. Projekty spatřily světlo světa už na počátku 18. století ve Francii a o jejich rozvoj se zasloužil J. J. Rousseau. V dalším období se projekt prosazoval v Německu (1831) či v Americe. Pojem projekt zavedl do jazyka americké pedagogiky William B. Rogers (1865). Myšlenka projektového vyučování však byla rozvinuta především J. Deweyem na počátku 20. století, který poprvé rozpracoval a definoval politický, filosofický, psychologický a pedagogický význam projektové výuky (H. Gudjons, 1992, s. 61). K významnému rozvoji projektové výuky potom dochází v Německu v 70. letech 20. století v období reformní pedagogiky, kdy projektová výuka představovala protipól k dosavadním ustrnulým pedagogickým postupům. U nás se tato metoda rozvíjí zhruba od 30. let 20. století. Myšlenku projektové výuky zpracoval například R. Žanta (1934) v publikaci Projektová metoda. I v učebních osnovách pro výuku cizích jazyků v období první republiky je tato problematika rozpracována pod pojmem činná škola. Od 80. let do současnosti je této metodě věnována značná pozornost jak po stránce teoretické tak praktické (P. Nečasová, 2006, s. 23).

Z historického přehledu vidíme, že snahy o projektovou výuku mají poměrně dlouhou tradici. Avšak domníváme se, že i přes celou řadu nesporných výhod projektů, se jim zatím nepodařilo stát se běžnou součástí školního vyučování na každé základní nebo střední škole. Dnešním úkolem tedy je, adaptovat projekty na podmínky současného českého školství tak, abychom je dokázali účelně a efektivně využít k rozvoji dovedností a kompetencí, které jsou v naší době a společnosti nezbytné, jakož i k zlepšení vztahu žáků ke škole.

3.1.2 Definice projektu

Projektové vyučování poprvé definoval W. H. Kilpatrick, žák Johna Deweye, v roce 1918: „Projektunterricht ist planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet.“ Promyšlené, plánovité jednání zde znamená samostatnou činnost individua, který si stanovuje cíle, jež si ověřuje při svém jednání, nově je formuluje, zase ověřuje a tak se učí. Jednání celým srdcem znamená, že výuka zohledňuje zájmy a potřeby žáků. Jednání v sociálním prostředí znamená dvojí: jak sociální

zodpovědnost ve společnosti spolužáků a učitele, tak orientaci na společenské problémy (Gudjons, 1993, 25-26).

Novodobou definici projektového vyučování uvádí např. J. Skalková (1999, s. 217): „Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků“ nebo J. Maňák (2003, s. 168): „Projekt můžeme vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“.

Všechny tyto definice vystihují podstatu projektového vyučování, avšak pro přesnější charakteristiku uvádíme jeho typické rysy či znaky.

3.1.3 Znaky projektového vyučování

Podle H. Gudjone (1992, s. 68-77) je možné shrnout znaky projektového vyučování do několika následujících bodů:

a) Vztah k životní situaci a orientace na zkušenost žáků

Při práci na projektu by žáci měli být konfrontováni se situací, ve které řeší komplexní problém podobný reálným životním problémům. Tato konfrontace potom žáky učí umět se vypořádat se složitější situací, než do jaké se dostávají při běžné výuce, kdy je všechno zjednodušené a upravené pro školní potřeby. Vztah k životní situaci znamená nejen řešení úkolů s mnoha aspekty, ale také problémů, které se týkají skutečného života žáků a při jejichž řešení mohou využít své zkušenosti. Učitel musí volit vhodné situace, ve kterých žáci získávají nové zkušenosti, ale ve kterých mohou také své dosavadní zkušenosti a znalosti využít. J. Skalková tuto myšlenku rozvádí tak, že „projektové vyučování se orientuje především na pojem zkušenosti žáka. Vychází z předpokladu, že předměty získávají význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností. Zkušenosti jsou založeny na aktivním vztahu člověka k přírodnímu nebo společenskému prostředí. V kontextu se životem, který je žákům blízký, vznikají otázky, probouzí se přirozený zájem o poznávání. Jde o obohacování a rekonstrukci zkušeností žáků. Nejde ovšem o

jakoukoliv zkušenost, o pouhé spontánní získávání zkušeností, ale o jejich promýšlení, zpracovávání, hodnocení“ (1999, s. 217).

Z hlediska jazykových zkušeností žáků nabízejí projekty příležitost, vstupovat do takových učebních situací, ve kterých žáci užívají cílového jazyka „živě“ neboli jako autentického dorozumívacího prostředku. To se děje v kontaktu s rodilými mluvčími a žáci tak mají přímou možnost poznávat a hodnotit cizí kulturu a srovnávat ji s kulturou vlastní (R. A. Wicke, 1993, s. 55).

b) Zájem žáků

Projekty mají nespornou výhodu v tom, že v nich žáci zpracovávají to, co je zajímavé a co si mohou zvolit. Pokud mají žáci možnost určovat si sami cíl činnosti, vede to k vnitřnímu trvalému zájmu o činnost samu a tudíž hlubšímu a trvalejšímu zapamatování zpracovávané látky (J. Skalková 1971, s. 102). Tato volba je sice do určité míry omezená, protože musí vždy splňovat výukové cíle. Učitel však může vybírat pro projekt vhodná témata a zprostředkovat je tak, aby byla pro žáky zajímavá a přitažlivá (P. Nečasová, 2006, s. 25). H. Gudjons (1994, s. 17) k tomu dodává, že však nestačí zvolit jen téma, které žáky zajímá, ale je důležité být otevřený k novým zájmům žáků v průběhu celého projektu.

Zájem žáků na práci na projektu působí jako jeden z nejsilnějších motivačních faktorů, které projekty nabízejí, ačkoli motivační sílu mají ve větší či menší míře všechny znaky projektového vyučování. Motivace je nezbytná pro efektivní učební činnosti žáků. V odborné literatuře se uvádí dva základní typy motivace: vnitřní a vnější. O vnitřní motivaci se jedná tehdy, uspokojuje-li činnost sama určitou potřebu. Vnější motivace vzniká, jestliže jsou prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby. Jak vnitřní tak vnější motivace účinně působí na ochotu žáků učit se, avšak vnitřní motivace se považuje za kvalitnější a tudíž efektivnější (V. Hrabal, 1989, s. 26). Při projektové výuce, kdy jsou žáci opravdu zaujati prací, kterou mají vykonávat, dochází často k navození právě vnitřní motivace, která je pak hnacím motorem jejich činnosti a efektivního učení.

c) Samostatná realizace a zodpovědnost

Plánování práce na projektu není výhradní činností učitele, nýbrž žáci jsou povzbuzováni, aby sami plánovali a organizovali své činnosti. Žáci zároveň přebírají

iniciativu při řešení problémů a dosahování cíle a přijímají zodpovědnost za výsledek a za svoji práci vůči ostatním ve skupině. H. Gudjons (1994, s. 19) připomíná, že samostatnou práci zde nelze brát doslova, ale vždy je nutná pomoc a rada učitele, který práci žáků koordinuje. Například tím, že v určité fázi zjišťuje, jaké mají žáci potíže nebo s nimi projednává, kam bude jejich práce dále směřovat. Samostatná práce žáků na projektu může být chápána jednak tak, že žáci pracují společně pod nedirektivním vedením učitele a jednak mohou žáci pracovat na určitých úkolech zcela samostatně a potom je představit ostatním ve skupině.

Schopnost samostatného myšlení a jednání patří v současnosti k důležitým kompetencím člověka. J. Maňák vidí význam samostatné práce žáků v „celkové kultivaci žákovských schopností, v rozvoji myšlení, v ovládnutí myšlenkových operací, v zkvalitnění schopnosti pozorování, v rozvoji schopnosti nalézat vhodné přístupy k novým, dosud neřešeným situacím, v rostoucí sebedůvěře a v stále výraznějším spoléhání na vlastní síly“ (1998, s. 51).

d) Význam společenské praxe

Práce na projektech by měla sloužit nejen žákům samotným k osvojování si určitých dovedností, ale také společnosti a prostředí, ve kterém žijí. Ve výuce německého jazyka se takové produkty, které by byly prospěšné i veřejnosti hledají obtížněji, ale můžeme k nim zařadit produkty, které se uplatní v rámci školy. Například nastudování scénky pro nižší ročníky, na besídku, popřípadě pro jinou školu; zpracování informačních materiálů pro den otevřených dveří; tvorba nástěnky na školní chodbu atd.

e) Smysluplný výsledek projektu

Ať už je cílem projektu veřejný prospěch či nikoli, měla by práce žáků vždy směřovat k vyřešení nějakého problému či k vytvoření hmatatelného, konkrétního výsledku, který v závěru například prezentují před třídou. Tento výsledek by měl mít i praktický smysl a hodnotu ať už pouze pro žáky ve třídě nebo pro ostatní spolužáky ve škole či veřejnost.

Mezi nejběžnější produkty projektu patří různé předměty např. sepsání kuchařky v cílovém jazyce, kreativní zpracování slovní zásoby pro zapamatování, nástěnka s tématickými kolážemi atd. Poněkud komplexnější produkty potom představují různé

brožury, informační letáky, inzeráty, školní časopis, výstava, anketa, interview. Za nejnáročnější výsledky můžeme považovat např. nahrání videa, CD-ROM, zvukovou nahrávku, webové stránky, divadelní hru, uspořádání oslavy, výletu atd.

Žáci jsou více motivovaní, jestliže jejich práce směřuje k výsledku, který pro ně má smysl a který je zajímavý. Na jejich snahu má vliv také fakt, že výsledek jejich činnosti budou posuzovat ostatní spolužáci či dokonce veřejnost. Je však třeba také upozornit, že produkt není nejdůležitější součástí projektu a byla by chyba ho přeceňovat na úkor jiných složek projektu. Jinými slovy žáci nedělají projekt jen kvůli jeho výsledku, ale především proto, aby si během práce na projektu osvojili určité dovednosti a poznatky. Projektové vyučování nemá být přerušeno nebo narušeno běžnou výukou. V projektu si mají žáci osvojit stejný či podobný okruh znalostí jako při běžné výuce, pouze jinou formou. Učitelé tedy nemají například odsouvat osvojování některých poznatků proto, aby se mohli pracovat na výsledném produktu. Mají spíše volit a navrhnout žákům zpracování takových témat, při kterých si žáci z velké části osvojí látku danou učebními plány.

f) Zapojení mnoha smyslů

Projektová výuka vyžaduje nejen duševní činnost, ale zahrnuje také práci rukou, pohyb těla, emoce, estetické cítění. U některých projektů je možné zapojit i další smysly jako čich a chuť. Jinými slovy nabízí projekt příležitost k tomu, aby se žáci účastnili vyučování celou svou osobností, což má vliv i na dlouhodobější a hlubší zapamatování zpracovávané látky a na odstranění pamětního a jednostranně kognitivního poznávání. V neposlední řadě to přispívá k velmi pozitivnímu vnímání školní výuky a k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti.

Skutečnost, že se žáci na činnostně orientovaném vyučování podílí hlavou, srdcem a rukama, má i tu výhodu, že slabší žáci mohou projevit talent v oblastech, které se při běžném vyučování objevují jen zřídka a žáci v něm tak přes tyto své schopnosti nemohou zažít úspěch. Pokud jsou tedy někteří žáci kognitivně méně zdatní, mohou být v činnosti výuce prospěšnější např. prací s počítačem, uměleckým nadáním, nápady, kreativitou, ručním zpracováním materiálu atd. (H. P. Buggermann, 2002, s. 208). Ve třídě přestanou být tudíž těmi „hloupými“, ale naopak se jim může dostat i určitého ocenění od učitele a většího přijetí od ostatních žáků, což nepochybně zlepší jejich vztah ke škole a k učení a v nejlepším případě se tím i zvýší jejich sebevědomí. J. Hendrich a kol. rovněž zdůrazňují nutnost diferencovaného přístupu, pro který je vhodná například forma skupinového

vyučování. V jednotlivých skupinách mohou žáci zpracovávat rozdílné úkoly podle svých schopností. Přístupuje-li se k žákům diferencovaným způsobem, zvyšuje se i míra aktivity jednotlivých žáků, což podporuje vývoj všech žáků (1988, s. 309).

g) Sociální učení

Projektu se žáci účastní většinou ve skupinách a musí se tak vypořádat s určitými sociálními situacemi, které jim nenabízí frontální výuka. H. Gudjons (1994, s. 24) uvádí zajímavou myšlenku, že v projektové výuce se žáci neučí jen od učitele, ale především jeden od druhého. Sociální učení znamená schopnost kooperace při řešení společného problému, schopnost prosadit svůj názor, ale zároveň respektovat druhého, být zodpovědný vůči ostatním ve skupině či umění řešit emocionální a jiné konflikty a problémy (H. Gudjons 1992, s. 31). „Žáci se učí podřizovat vlastní cíle a zájmy cílům skupiny, ovšem tak, aby docházelo i k uspokojování zájmů individua...žáci se tedy učí demokratickým formám jednání mezi sebou a ve vztahu k učiteli“ (P. Nečasová, 2006, s. 26).

J. Skalková tuto problematiku popisuje tak, že skupinová práce „vyvolává aktivitu všech členů skupiny, odstraňuje subjektivní příčiny pasivity, rozvíjí zájem všech žáků a pocit odpovědnosti za společnou práci, učí vzájemné pomoci a dovednosti spolupracovat, rozvíjí volní a charakterové vlastnosti spjaté s prací v kolektivu“ (1971, s. 121). Subjektivní příčina pasivity se může chápat jako nesmělost žáků vyjadřovat své názory před celou třídou či obava z negativního hodnocení učitele. Ve skupinách se žáci mohou bezprostředně projevit a účastnit se tak vyučování mnohem aktivněji (J. Skalková, 1971, s. 125).

Sociální aspekt zde nabírá další dimenzi, která přesahuje školní výuku. Žáci nepracují ve skupinkách vždy jen se svými nejlepšími kamarády. Do skupiny se dostanou žáci, kteří jsou v kolektivu méně oblíbení nebo považováni za outsidersy. Ti mají příležitost, že je ostatní ocení za jejich nápady nebo za přispění k úspěchu projektu. Zároveň je pro ně snazší získat si přízeň malé skupiny lidí než celé třídy. Práce na projektu žáky alespoň na krátkou dobu stmelí a po dokončení projektu se část třídy už nemusí chovat k dotyčnému žákovi odmítavě. Ještě významnější je tento průběh v rámci celé školy. Když se mají možnost poznat žáci z různých tříd, může se tím později zamezit třeba šikaně starších žáků vůči mladším, protože je méně pravděpodobné, že někdo vztáhne ruku na někoho, s kým pracoval na projektu a usiloval o stejný cíl. To je samozřejmě ideální

varianta. Může se stát, že i v rámci skupiny bude outsider vytlačován. Učitel by měl proto při rozdělování žáků do skupin postupovat citlivě a využít své znalosti o žácích.

Tuto kapitolu můžeme uzavřít podnětnou myšlenkou H. Gudjonse: „Handelnder Unterricht bezieht sich nicht nur auf Gegenstände, sondern versteht Handeln immer auch als ein Sich-Erfahren in sozialen Rollen und in der Kommunikation“ (1992, s. 32).

h) Interdisciplinární učení

Projektové vyučování překračuje hranice oborů. V jednom projektu se zpracovávají úkoly, které mohou znamenat průřez i několika disciplínami a projekt se tak podobá problému ze života. Žáci získávají poznatky a zkušenosti uceleně v integrativní podobě. Na určitý jev se dívají očima více předmětů, a tak jim poznatky lépe zapadají do souvislostí, do systému myšlení a poznání. (N. Mazáčová, 2007). To potom do určité míry odstraňuje roztržičnost a izolovanost poznání – problémy, na které se v současnosti stále naráží .

Ve výuce cizích jazyků „tvoří bázovou disciplínu cizí jazyk, prostřednictvím kterého probíhá komunikace v různých oborech. Při vyhledávání informací a vytváření dokumentace k určitému tématu (např. téma zaměřené na realie země cílového jazyka) využívají žáci ve velkém rozsahu veškerý dostupný software na počítačích a zároveň reaktivují své dosavadní odborné (např. zeměpisné) znalosti“ (P. Nečasová, 2006, s. 27).

Některé z uvedených znaků se vztahují i k ostatním činnostním metodám a tedy k činnostní výuce všeobecně. To platí zejména pro znaky: zájem žáků, samostatná realizace a zodpovědnost, smysluplný výsledek projektu, zapojení více smyslů a sociální učení. Ke znakům navrženým H. Gudjonsem bychom mohli doplnit ještě znaky aktivizace a tvořivost, které se rovněž vztahují ke všem činnostním metodám.

ch) Aktivizace

Aktivizace je velmi důležitou součástí vyučovacího procesu i typickým znakem činnostních metod. „Aktivizovat žáky znamená vést je k plně aktivní účasti na vyučovacím procesu, poskytovat jim dostatek podnětů k přímé činnosti, aby nebyly pouze objektem vyučování, ale stali se i jeho subjektem“ (J. Hendrich a kol., 1988, s. 306).

Aktivizace vede k aktivitě žáků, kterou ve výchovně-vzdělávacím procesu rozumíme „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů,

spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování“ (J. Maňák, 1998, s. 29).

Činnostní metody přispívají k aktivizaci žáků svými motivačními vlastnostmi, principem aktivní účasti žáků na úkolech, vztahem reálného života s učebním obsahem, skupinovou formou práce (J. Hendrich a kol., 1988, s. 308-310), řešením problémových situací, mezipředmětovými vztahy, změnou navyklého způsobu práce atd. (J. Maňák, 1998, s. 37-38).

i) Tvořivost

Tvořivost patří v současné době k užitečným schopnostem každého jedince. Pojem tvořivost neboli kreativita zahrnuje celou škálu prvků a činností člověka. Na nejvyšším stupni ji můžeme chápat jako projev génia, který objevuje nové významy existující skutečnosti. Dále je kreativita spojena s činností umělecky či intelektově nadaných lidí, kteří se zabývají uměním nebo technickými objevy. Tvořivost však také spočívá ve schopnosti vidět, identifikovat a řešit problémy, ve schopnosti rozpoznávat vztahy, odvozovat závěry pro plánování, v umění produkovat co nejvíce nápadů, představ, způsobů řešení. Dále je součástí tvořivosti schopnost pečlivě realizovat nápady, smysl pro detail a systém, fantazie a představivost (J. Maňák, 1998, s. 74-81). J. Maňák definuje tvořivost jako „proces vzniku nového jevu, změnu něčeho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, koncepcí, postojů, myšlenek apod.“ (1998, s. 72). Tvořivost nemůže být člověku dána, ale může být do určité míry rozvíjena a činnostní metody poskytují podmínky k tomuto rozvoji.

3.1.4 Realizace projektu

Realizace projektu má několik fází. Různí autoři se liší v názoru na pojetí jednotlivých fází projektu. Např. A. Lundquist-Mog (2005, s. 59) uvádí 6 fází – příprava učitelem, nástupní fáze, plánovací a organizační fáze, prováděcí a reprodukční fáze, prezentace, evaluace. K úspěšnému zvládnutí projektu však postačí 3 základní fáze, které navrhl H. Gudjons (1992, s. 80-90) a které jsou přehledné a zahrnují vše podstatné: plánování, provádění, vyhodnocení.

a) Plánování projektu

Na plánování závisí celý úspěch projektu. Plánování spočívá ve třech základních procesech:

1. představení nové vyučovací metody ve třídě
2. přípravné plánování učitelem
3. kooperativní fáze plánování se třídou

Ad 1)

H. Gudjons (1992, s. 80) uvádí, že projektové vyučování jakožto nová metoda musí být žákům důkladně představeno. Jinak hrozí nebezpečí, že se i projekt bude realizovat stejnými mechanismy, na které jsou žáci i učitelé zvyklí z tradičního vyučování. To znamená, že žáci budou i nadále pouze plnit příkazy učitele, učit se učitelem stanovenou látku, aniž by samostatně přemýšleli atd. Žáci se tedy musí nejprve seznámit se znaky a způsobem práce na projektovém vyučování. Učitel by si také měl položit otázku, zda je sám připraven a ochoten vzdát se svých tradičních postupů a změnit způsob práce tak, aby odpovídal principům projektového vyučování. Seznámení s projektovou výukou může metodicky probíhat tak, že učitel například napíše třídě dopis, ve kterém budou navrženy změny tradičního vyučování. Žáci potom k těmto změnám zaujmou stanoviska a budou o nich diskutovat. Cílem je dosáhnout společného porozumění nové metody.

P. Nečasová však považuje tento krok v přípravě projektového vyučování za nešťastný: „Pokud učitel žáky předem upozorní, že budou v příštích hodinách pracovat odlišnou formou než dosud a bude jim slovně objasňovat, v čem spočívá tato nová metoda práce, vyvolává to spíše negativní, demotivující reakce žáků, plynoucí třeba z obavy z neznámého, a dojde k ztrátě času“ (2006, s. 30). H. Gudjons sice není zastáncem

slovního objasňování učitelem, nýbrž je pro společnou diskuzi žáků i učitele, která nemusí vždy vyvolat negativní reakce. Nicméně je pravda, že žáci pravděpodobně dobře pochopí principy projektu při samotném provádění i bez předchozí diskuze. Proto je možné krok seznamování žáků s projektem vynechat a postupovat, jak navrhuje P. Nečasová: „jako daleko vhodnější se jeví zcela přirozeným způsobem vtáhnout žáky do projektové výuky přímo při fázi plánování a naznačit jen možné další postupy s cílem, aby si žáci mohli vybrat, jak budou dále postupovat. Toto pojetí více odpovídá chápání činnostního vyučování“ (2006, s. 30).

Ad 2)

Plánování projektu učitelem není v rozporu se samostatností žáků, pokud je vše naplánováno, tak, aby žáci v průběhu projektu mohli uplatnit své potřeby a zájmy. Nicméně je tato přípravná fáze učitele velmi důležitá, protože musí uvážít:

- a) v jaké třídě/skupině se projekt uskuteční a jaké bude téma projektu
- b) jakým způsobem se projekt zorganizuje, tj. jeho délka, časová dotace, spolupráce s jinými kolegy
- c) zda obsah a cíl projektu odpovídá učebnímu plánu/Školnímu vzdělávacímu programu dané školy
- d) možné činnostní formy a postupy, podtémata, potřebné materiály, média, využití mimoškolních prostor – žáci jsou totiž často odkázáni na tipy a náměty učitele k realizaci projektu
- e) promyšlení jednotlivých fází projektu a jejich stručný náčrt
- f) plán kooperativního plánování projektu se žáky

Podle navržených bodů si potom učitel může vytvořit skicu nebo plán, který konfrontuje se skutečným průběhem projektu a který mu pomáhá při organizaci a realizaci projektu bez zbytečného váhání a tápání a zajistí přehledný vývoj projektu.

Ad 3)

V této fázi žáci vyjadřují svoje zájmy a podílí se na určení tématu. Kooperaci žáků můžeme rozčlenit do tří podfází:

- a) učitel žáky seznámí s plánovaným tématem a žáci k němu doplňují své asociace, znalosti, návrhy na podtémata
- b) jednotlivé asociace a nápady se shrnou do dílčích témat, žáci vytvoří skupiny a rozdělí si témata mezi sebou

c) plánování činností v jednotlivých skupinách (např.: rozdělení úkolů a rolí, hledání postupů pro řešení úkolů) a koordinace návrhů skupin. Nejpozději v této fázi by měl učitel žáky informovat o způsobu hodnocení, stanovit jednoznačné požadavky na výsledky skupinové práce.

b) Provádění projektu

V této fázi žáci nejčastěji vyhledávají informace, zpracovávají různé materiály (knihy, časopisy, příručky) nebo pracují s Internetem, což žáky obvykle baví a mají k tomu potřebné dovednosti. Získané informace žáci používají k realizaci zvolených produktů.

Důležitým úkolem učitele je v této fázi včasná korekce jazykových chyb. Učitel by měl mít připraveno, jakým způsobem a v jakém okamžiku projektu bude k této korekci docházet. Učitel nemusí opravovat chyby sám, ale může k tomu využít skupiny žáků nebo jednotlivce. Tato varianta by mohla být i pro samotné žáky zajímavější. V každém případě je důležité, aby práce žáků byla zkontrolována, než začnou prezentovat výsledný produkt před třídou, aby nedocházelo k dalšímu upevňování jazykových chyb (P. Nečasová, 2006, s. 31).

Během realizace projektu jsou důležité „pauzy“, které zaručují přehlednost a koordinaci práce. V těchto pauzách žáci shrnou svou dosavadní práci a dosažené výsledky, informují o nich ostatní. Projednávají se problémy, přinášejí nové nápady a varianty. V této fázi může dojít k různému napětí, hádkám, vylučování outsiderů z kolektivu, k nekooperativnímu jednání jednotlivců. Tato rozrušení a negativní pocity by se však neměly potlačovat v zájmu co nejrychlejšího dosažení cíle. Naopak by měl učitel vést žáky ke schopnosti umět o těchto problémech diskutovat, snažit se najít jejich příčinu a jejich řešení.

c) Ukončení a vyhodnocení projektu

Způsob ukončení projektu závisí na typu projektu. U projektových týdnů se na konci zpravidla koná den otevřených dveří nebo oslava, kde se výsledky projektu prezentují na veřejnosti ve formě výstav, představení atd. Ukončení projektů vztahujících se pouze k výuce umožňuje poskytnutí zpětné vazby ve smyslu analýzy průběhu projektu na různých úrovních a prezentaci výsledků před třídou nebo vyvěšením výsledků na nástěnku. V ideálním případě dochází potom v následné výuce k prohloubení nebo pokračování v některých aspektech projektu, popřípadě se vynoří náměty na další projekty.

Projekt je možné vyhodnotit několika způsoby: formou diskuse nebo žáci vyjádří svůj názor písemně či napíší zprávu o průběhu projektu. Díky závěrečnému vyhodnocení si učitelé i žáci mohou uvědomit, čeho dosáhli, zda a do jaké míry splnili dané cíle, zda si dostatečně osvojili nové poznatky a dovednosti, tedy zda byl projekt dostatečně efektivní (P. Nečasová, 2006, s. 32). Při vyhodnocení projektu se žáci mohou vyjádřit např. k otázkám: Co se nám v rámci projektu zejména vydařilo? Co nás nejvíc bavilo? Co se nepodařilo, kde jsme měli problémy? K jakým poznatkům jsme dospěli? Co bychom měli udělat příště jinak? (A. Lindquist-Mog, 2005, s. 66).

Dále stojí před učitelem nelehký úkol – zhodnotit práci žáků. Je v podstatě na učiteli, zda se rozhodne projekt nebo jen některé jeho části známkovat nebo zkoušet ze znalostí získaných během projektu. Existují názory pro i proti známkování a zkoušení (K. Frey, 1993, s. 197). Vhodné je například zadat žákům, aby si napsali určitou slovní zásobu z projektu, která se stane potom předmětem zkoušení. Avšak některé prvky práce žáků je obtížné zhodnotit zcela objektivě. Například spolupráce se spolužáky, výsledné produkty, způsob a úroveň jejich prezentace. Jako hodnocení takových jevů by se mělo spíše než známek užívat např. slovního hodnocení, ústní a písemné pochvaly, zveřejnění výsledků ve školním časopise nebo rozhlase či vymazání špatné známky. (P. Nečasová, 2006, s. 32). K. Frey zmiňuje i možnost, aby se na rozhodnutí co a jak se bude hodnotit, podíleli sami žáci (1993, 199). Jako podklady k hodnocení projektu mohou přispět materiály v přílohách č. 1, 2, 3, 4 (H. P. Buggermann, 2002, s. 227, 228, 230, 231). Pokud by pro žáky byly tyto materiály příliš náročné z jazykového hlediska, mohou se přeložit do mateřského jazyka.

3.1.5 Další aspekty projektu

a) Rozsah projektu

Rozsah a délka projektů může být různá a to zejména podle cíle či tématického zaměření. Nejkratší projekty se mohou uskutečnit v průběhu jedné vyučovací hodiny. Delší trvají více vyučovacích hodin či dnů. Nejrozsáhlejší projekty dosahují období jednoho nebo více týdnů. Takové projekty se však realizují zpravidla jednou ročně nebo probíhají paralelně s obvyklou výukou (J. Maňák, 2003, s. 169).

b) Účast na projektu

Projektu se účastní celá třída, která pracuje zpravidla ve skupinách a to tak, jak uvádí P. Nečasová, že pracuje několik skupin na jednom tématu a po dokončení se jejich výsledky porovnají nebo že každá skupina zpracuje jeden aspekt k projektu, na kterém pracuje celá třída. Každá skupina pak prezentuje své výsledky před třídou. Žáci mohou dostávat také individuální úkoly, na kterých pracují samostatně a potom je předloží ostatním ve skupině. Projekt se nemusí uskutečňovat v rámci jedné třídy. Zejména u dlouhodobějších projektů mohou spolupracovat žáci více tříd ze stejných nebo různých ročníků a to v rámci jedné nebo více škol (2006, s. 28). Velice zajímavou a efektivní variantou může být spolupráce se zahraniční školou. V tom případě musí učitel zvážit, zda naváže kontakt se školou, kde mají žáci např. němčinu jako mateřský jazyk nebo zvolí školu, kde se žáci také učí němčinu jako cizí jazyk. Obě tyto varianty mají své výhody i nevýhody. Rodilí mluvčí pravděpodobně nebudou příliš aktivní, protože nemají v projektu příliš velký zájem o komunikaci. Partneri, jejichž cílový jazyk je němčina si zase předají kvantitativně méně znalostí a i jejich kvalita bude horší (P. Nečasová, 2006, s. 28).

c) Místo realizace projektu

Pro projekt je typické, že pro jeho realizaci musí žáci pracovat nejen ve třídě, ale často je potřeba získávat informace a materiály mimo školu nebo „v terénu“ i části projektu realizovat.

3.1.6 Návrhy na projekty

Jak už bylo uvedeno výše, jsou projekty vhodné jen k některým jazykovým jevům a aktivitám. Za nejvhodnější považuje P. Nečasová zpracovávat v projektu tématické okruhy z každodenního života, popř. témata, která nabízí učebnice. Projekty zaměřené na tématické okruhy patří z metodického hlediska k nejméně náročným a lze je snadno upravit podle cílové skupiny, rozsahu, podmínek a zkušeností učitele. Pro projekt jsou vhodná zejména zeměvědně zaměřená témata např. zeměpis, dějepis, poznatky o státním systému, ale i témata každodenního života národa cílového jazyka. V současné době mají také velký význam témata interkulturní komunikace např. rozkrývání stereotypů a předsudků, která by se mohla stát rovněž zajímavým námětem pro projekt. Obzvlášť

proto, že v současných běžných učebnicích jim není věnováno příliš mnoho pozornosti (2006, s. 32).

Jako možné projekty v německém jazyce navrhuje P. Nečasová (2006, s. 32-33):

- zorganizování Dnů kultury (např. Den německé kuchyně) cílového jazyka na škole;
- interview s nositeli cílového jazyka u nás (i v zahraničí);
- vytvoření informačního koutku pro prezentaci cílového jazyka;
- vyhledávání stop obyvatel s mateřským jazykem, jako je cílový jazyk žáka, v blízkém okolí;
- příprava školního zájezdu do země cílového jazyka, exkurze;
- vydávání školního časopisu v cílovém jazyce

3.1.7 Hranice a nedostatky projektového vyučování

Snad ještě žádná metoda v celé historii vývoje výukových metod nebyla tak dokonalá, že by ji bylo možné beze zbytku využít a dosáhnout s ní všech požadovaných výsledků. Přestože všechny znaky projektového vyučování jsou výrazně motivující a projekty mají celou řadu dalších výhod, je tato metoda určená k dosahování jen některých výukových cílů. Nemůže například zcela nahradit výklad, pro který je zase vhodná frontální výuka, či vést k pochopení a procvičení všech gramatických jevů. Jinými slovy ne všechny znalosti a dovednosti je možné získat pomocí projektu, dokonce ani všechna témata není možné tímto způsobem zpracovat. Učitel musí vždy dobře rozvážit k jakému tématickému celku či jazykovému jevu lze v dané třídě projekt využít a to také podle znalosti osobních vlastností žáků a jejich jazykových kompetencí.

K tomu, aby mohl být projekt úspěšně realizován, je vyžadována poměrně náročná příprava učitele, který musí připravit plán průběhu a organizace projektu. I přes dobrou přípravu je projekt náročnější na organizaci a další didaktické dovednosti než tradiční metody. Při nedostatečné organizaci mohou žáci získat přílišnou volnost při řešení projektu nebo se může stát, že někteří žáci budou vytížení, zatímco ostatní budou bez práce. Takto mohou vznikat velké časové prodlevy a projekt se stane neefektivní a nekvalitní.

Jelikož je projekt považován za neobvyklou, inovativní metodu, může se jím narušit zaběhlý systém, což vyžaduje změnu navykklých postojů žáků i učitelů a někdy

vyvolává nevoli u kolegů (N. Mazáčová, 2007). Učitel, který projekt vede se tedy musí často vyzbrojit odvahou a vytrvalostí (J. Maňák, 2003, s. 51). Na nepochopení je možné narážet i ze strany rodičů. Zde je nutné s rodiči dobře komunikovat a informovat je o významných změnách v rozvrhu.

Dále naráží projekty na technické problémy jako časové přizpůsobení výuky. V tradiční škole má vyučovací hodina 45 minut, ačkoli na projekty mnohdy žáci potřebují mnohem delší souvislou časovou jednotku, provádějí-li svůj projekt například v terénu. Projekty jsou tedy celkově časově náročnější. To by však nemělo být chápáno jako nevýhoda, protože čas vynaložený na správné provedení projektu se vrátí v podobě jeho výhod a výsledků. Další problémy se mohou týkat technické vybavenosti školy. Často žáci potřebují ke své práci počítače, tiskárny, scannery, kamery, fotoaparáty, kopírku atd. Projekt tedy vyžaduje ochotu a spolupráci dalších učitelů a vedení školy (P. Nečasová, 2006, s. 33).

3.1.8 Závěr

Charakter projektového vyučování lze shrnout tak, že zahrnuje řadu významných prvků nezbytných pro současnou výuku, které nelze najít v žádné jiné běžně využívané tradiční metodě. Zároveň však nelze uplatnit projektovou výuku pro zvládnutí všech jazykových jevů. Projekty by se tedy měly využívat pro doplnění, obohacení a zefektivnění tradiční výuky.

3.1.9 Příklady projektů

I. Projekty z anglické učebnice Project

Učebnice angličtiny *Project* zahrnuje řadu projektů pro výuku cizích jazyků. Výhodou i smyslem těchto projektů je, že žáci procvičují právě probíranou látku činnostním způsobem v takové úrovni, která odpovídá jejich znalostem. Jedná se spíše o mini projekty nebo jednoduché činnostní aktivity, z nichž některé jsou zajímavé a jiné méně. Nicméně nabízejí jistě dobrou alternativu k tradiční výuce. Učebnice *Project* ukazuje, jak lze poměrně snadno a nenásilně zahrnout do výuky činnostní aktivity tak, aby

ji nenarušily a nevyžádaly si velké časové nároky. Jednotlivé projekty žáci mohou zpracovávat do speciálního sešitu. Doporučuje se formát A4. Žáci se tak mohou pokusit o vyváženou kombinaci textu a obrázků a rozvíjet své estetické cítění tím, že se budou snažit, aby stránka vypadala co nejlépe. Pro ilustraci těchto projektů jsme zvolili dva okruhy příkladů.

a) Projekty k tématu rodina

1) Napište o své rodině

Nejjednodušší variantou činnostní aktivity k tématu rodina, který se hojně vyskytuje i v jiných učebnicích je, aby žáci vytvořili rodinný rodokmen v podobě stromu. K tomu by měli žáci využít rodinných fotografií, z nichž mohou vystříhnout obrázky rodinných příslušníků a umístit je na jednotlivé větve s popisem, o jakého člena se jedná. Obrázky mohou žáci i nakreslit, popřípadě použít obrázky z časopisu.

Zadání:

a) Nakreslete rodinný „strom“ a připojte k němu obrázky s popisem

b) Popište členy své rodiny, která je znázorněna rodinným stromem.

K rodinnému stromu žáci připojí krátký souvislý text o jednotlivých členech rodiny. Jedná se vlastně o souvislý popis toho, co je znázorněno obrázky. V učebnici většinou bývá článek, který může žákům sloužit jako příklad. Např.: Ich bin das jüngste Kind in meiner Familie. Ich habe zwei Brüder. Ein Bruder heißt Karl.....

c) Napište životní příběh nějakého staršího člena rodiny.

Dále žáci připojí pravdivý životní příběh o jednom starším členu rodiny. Tento příběh vyžaduje, aby se žáci ptali svých rodičů nebo prarodičů na něco zajímavého z jejich života. Tyto informace mohou být i pro samotné žáky velice zajímavé.

2) Vytvořte fiktivní rodinu pro televizní mýdlovou operu

Žáci mají vymyslet jakoukoli rodinu a představit si, že by tato rodina hrála v mýdlové opeře. Samozřejmě se předpokládá, že žáci mají představu o tom, co je to mýdlová opera. Pokud to nevědí, může jim učitel sice vysvětlit, že se jedná o seriál, který má kolem 100 i více dílů atd., avšak smyslem této aktivity je zřejmě to, že členové rodin

v mýdlových operách jsou často nějakým způsobem blázniví a to má žáky inspirovat k tvořivosti při vymýšlení jejich charakteru. Lepší tedy je, když žáci mají sami s mýdlovou operou zkušenosti a mají o ní jasnou (nejen zprostředkovanou) představu.

Zadání:

- a) Vymyslete rodinu, která bude hrát v mýdlové opeře. Nakreslete obrázky, popřípadě vystříhnete obrázky z časopisu.

- b) K jednotlivým postavám napište krátký odstavec, a zahrňte informace jako například: jméno, věk, kde se narodily, jaké bylo jejich mládí, jaké mají koníčky, zaměstnání, co mají nebo dělají rádi, co neradi.

3) Popište rodinný život ve své zemi

Zadání:

- a) Sesbírejte tyto informace:
 - jaké typy rodin jsou ve vaší zemi obvyklé
 - kde žijí mladí a staří lidé
 - jaké věci dělají rodiny dohromady
- b) Doplňte k jednotlivým informacím nakreslené obrázky nebo obrázky z časopisů (T. Hutchinson, 2000, s. 23).

b) Projekty k různým tématům

1) Napište o osobnostech ve vaší zemi

Tento projekt navazuje na články o osobnostech v učebnici.

Zadání: vyberte si dvě známé osobnosti a napište o nich

- kdy a kde se narodily
- jaké měly dětství
- kdy se staly slavnými
- čím byly slavné
- kdy zemřeli

K textu připojte obrázky.

2) Vytvořte hru o problémech mezi dospívajícími a jejich rodiči

Zadání:

- zvolte si nějaký problém, např. děti nechtějí pomáhat s domácími pracemi
- přemýšlejte o tom, jak se každá ze zúčastněných osob cítí v této problémové situaci; jaké argumenty budou osoby používat; jak se tento problém může vyřešit
- napište hru, ve které se osoby tento problém vyřeší
- zahrajte hru před třídou

3) Realizujte průzkum na téma sny

Zadání:

- vymyslete dotazník s otázkami na sny ostatních, otázky mohou být například: Zdájí se ti sny každý večer? , Pamatuješ si obvykle své sny?, Zdálo se ti někdy o.....?, Zdá se ti častěji stejný sen? ...
 - udělej rozhovory s různými lidmi a nahraj je na kazetu
 - výsledky rozhovorů zpracuj písemně a prezentuj je před třídou
- (T. Hutchinson, 2000, s. 83).

Nahrávání na kazetu by mohlo být pro některé žáky problematické. V tomto projektu to však ani není nezbytně nutné, i když mu to dodá zajímavější rozměr. Žáci mohou své dotazníky zpracovat i tehdy pokud budou pouze v písemné formě. V tomto projektu se nabízí otázka, s kým žáci rozhovory udělají, když členové jejich rodiny nemusí umět německy. Žáci pro projekt mohou využít své spolužáky nebo spolužáky z jiných tříd, či sourozence, kteří se německy také učí.

II. Organizace výletu

Výlet je možné naplánovat čistě ve fantazii žáků. V této variantě mohou jednotlivé skupiny prezentovat svůj výlet před třídou ostatním žákům a ti potom poznají více měst. Pokud však žáci naplánují skutečný výlet, kterého se fyzicky zúčastní, stává se tato aktivita nejen školním cvičením, ale reálnou činností se silným motivačním faktorem. Výlet se může realizovat v době, kdy probíhají běžné školní výlety, o víkendech nebo i v den běžného vyučování se souhlasem školy a rodičů. Negativní stránkou skutečného výletu je jeho financování. I jednodenní výlet z Čech do Německa nemusí být pro mnohé rodiče levnou záležitostí. Samozřejmě je možné realizovat výlet i do jiného města nebo

turisticky zajímavé oblasti v Čechách. Výlet do německy mluvící země však slouží i k poznání reálií dané země a příležitosti hovořit tam německy, popřípadě zaznamenat slovní zásobu na různých nápisech, názvech obchodů atd. Pokud by se část žáků nemohla výletu zúčastnit, mohou některé skupiny ve třídě organizovat skutečný výlet a ostatní fiktivní výlet.

Čas: 3-4 vyučovací hodiny + výlet

Cíl: procvičení slovní zásoby k tématu Reisen, poznání reálií německy mluvící země

Úroveň: pokročilí

Materiály a pomůcky: mapa Německa, počítače s internetem

1. fáze - plánování

a) plánování učitelem

- učitel naplánuje vhodnou dobu na provádění projektu, tj. tak, aby se žáci mohli výletu zúčastnit co nejdříve po jeho naplánování;
- zajistí učebny s internetem po dobu práce na projektu;
- připraví si několik německých měst a vyhledá si k nim zajímavé památky pro žáky;
- rozmyslí si způsob práce žáků na projektu např.: co je potřeba naplánovat k výletu formou brainstormingu; zpracování jednotlivých úkolů ve skupinách;
- připraví si možnosti evaluace projektu nebo následné aktivity, popř. způsob hodnocení žáků;
- načrtne si průběh projektu:
 - informovat žáky o projektu
 - žáci vyhledají na mapě Německa učitelem navržená města, kam by se mohli podívat
 - žáci na internetu vyhledají všechna města a jejich památky, které se zapisují na tabuli
 - na základě přehledu památek žáci formou hlasování nebo diskuze zvolí město, kam by chtěli jet
 - žáci formou brainstormingu navrhnou, co vše je potřeba naplánovat
 - navržené nápady zpracovávají ve skupinách
 - celá třída společně koncipuje program v němčině

b) kooperativní plánování se žáky:

- tato fáze může být vypuštěna a učitel bude postupovat podle svého náčrtu projektu nebo je

možné, aby se učitel žáků zeptal, jak by při plánování dále sami postupovali potom, co si zvolí vhodné město. Žáci začnou navrhopvat různé postupy, učitel kontroluje jejich správnost,

popř. se ptá dalších žáků, zda je vhodné tímto způsobem pokračovat. Nakonec se třída domluví na společném postupu plánování, který se stručně zaznamená na tabuli.

2. fáze – průběh projektu

Učitel žáky informuje, že v této a dalších hodinách si budou moci vybrat jedno z několika německých měst, které jim nabídne a do kterého si naplánují a uskuteční výlet. Učitel žákům poskytne mapu, kde je znázorněna Česká republika i Německo a vyzve žáky, aby vybraná města (např. Nürnberg, Leipzig, Dresden) našli na mapě.

Dále budou mít žáci za úkol pomocí internetu najít jednotlivá města a podle památek či zajímavostí vybrat to, které by chtěli navštívit. Města je možné najít jednoduchým způsobem např. tak, že se do vyhledávače Google zadá jejich německý název. Objeví se sice několik odkazů, ale již ty první odkazují zpravidla na domovskou stránku příslušného města, kde je možné najít turistické informace. Všichni žáci si otevrou stejnou stránku a učitel se např. zeptá, zda rozumějí nějakým informacím, popř. vyzve žáky, aby se ptali na něco, co je na dané stránce zajímavé, ale čemu nerozumějí. Učitel nechá žákům asi pět minut, aby si stránku prohlédli a pokusili se přeložit některé informace. Potom se učitel ptá, pod jakými hesly by bylo možné najít něco o zajímavostech v daném městě. Žáci by se přes hesla „Tourismus“, „Sehenswürdigkeiten“ měli dostat k nabídce jednotlivých zajímavostí včetně jejich obrázků.

Protože např. v Drážďanech je zajímavostí velké množství, trvalo by dlouho, než by si žáci všechny prohlédli. Učitel by si měl proto dopředu připravit místa, která mohou být pro žáky zajímavá a postupně k nim žáky navést. Tato část projektu musí být tedy víceméně řízena učitelem, jehož instrukce žáci sledují a on jim potom ke každé památce řekne, o co se jedná a v čem je to zajímavé. V každém případě by měli žáci rozumět slovíčkům z hlavní nabídky „Sehenswürdigkeiten“ jako je Altstadt, Neustadt, Aussichtsturm, Übernachtung, Stadtplan, Souvenirs. Ta slovíčka, která žáci neznají učitel

napíše na tabuli. Jednotlivé památky u každého města se průběžně zapisují na tabuli, aby potom žáci měli přehled o tom, co bylo kde.

V Drážďanech mohou být kromě prohlídky centra města pro žáky zajímavá místa jako Festung Dresden – nejstarší zchovalá část města z doby renesance s hradebními sklepy; návštěva Frauenkirche a výstup na některou z věží místních kostelů, např. Kreuzkirche; Parkeisenbahn – projížďka vláčkem, ze kterého je možné si prohlédnout park Großer Garten; procházka podél řeky, odkud je krásný pohled na důležité památky; Pfunds Molkerei- mlékárna založená v roce 1880, kde je vyzdobený obchod s ručně malovanými mlékárenskými motivy na zdech nebo zámek Pillnitz, kam lze dojet tramvají.

Stejným způsobem si žáci prohlédnou internetové stránky všech tří měst. V Lipsku může být pro žáky zajímavý Thomaskirche, Völkerschlachtdenkmal s 91 metry vysokou vyhlídkou, Panometer Leipzig – největší panorama na světě od berlínského umělce Yadegara Asisi, které ukazuje Řím z roku 312; Hauptbahnhof – jedno z největších nádraží v Evropě. Do Lipska je možné si udělat také výlet do zábavního parku, který je tématicky členěný na různé historické epochy.

V Norimberku je pro žáky zajímavý například Kaiserburg – hrad s vyhlídkou; centrum města s kostely a Schöner Brunnen – zlatou kašnou; muzeum hraček, které není tak velké, aby zabralo celý den.

Žáci se vždy podle textu a obrázku snaží pochopit o jakou památku se jedná. Důležité informace, na které žáci nepřijdou, doplní učitel. Potom se žáci musí rozhodnout, do jakého města pojedou a to na základě diskuze nebo hlasování.

V dalším kroku žáci například formou brainstormingu navrhnou vše, co je potřeba k výletu naplánovat. Učitel jim pomáhá s formulací úkolů do němčiny a zapisuje na tabuli, např.: Wann fahren wir? Womit? Wie viel Geld sollen wir haben? Wann kehren wir zurück? Was sollen wir mithaben? Was werden wir dort machen?

Žáci by měli začít s diskuzí k poslední otázce. Přehled hlavních zajímavostí již mají. Měli by se však dohodnout i na ostatních aktivitách. Někdo chce jít například na zmrzlinu, nakupovat atd. V této části se žáci musí domluvit na předběžném plánu a na tom, kolik času jednotlivým aktivitám věnují. Například: navštívíme tyto tři památky a budeme mít 2 hodiny na rozchod. Podle zjištěných informací se potom tento plán může upravovat.

Potom se žáci rozdělí do skupin, ve kterých zpracují vždy ty otázky, které spolu významově souvisí. Popřípadě sepiší zajímavé informace k jednotlivým památkám, které

chtějí navštívit a navrhnou, kolik času by k návštěvě památky bylo potřeba. Pokud bude ve třídě příliš mnoho žáků, může více skupin zpracovávat jedno téma a potom se porovnájí výsledky a vybere se nejvhodnější varianta. Při práci ve skupinách by žáci rovněž měli mít k dispozici internet, na kterém zjistí například odjezdy vlaků, autobusů, ceny jízdenek nebo vstupů. Nejnáročnější bude zřejmě zorganizovat dopravu. Pokud žáci nenajdou sami nebo i s pomocí učitele vhodné odjezdy vlaků či autobusů, měl by si vzít tuto část na starosti učitel a pokusit se zajistit autobus sám. V tom případě je pak nutné, aby se autobus zaplnil. Musí se tedy hledat způsob, jak by se výletu mohlo zúčastnit co nejvíce žáků. Je to problém, se kterým se budou muset žáci vypořádat. Například tak, že výlet zorganizují nejen pro svou třídu, ale i pro ostatní spolužáky a budou je o tom informovat ve školním rozhlase nebo plakáty na nástěnce. Učitel práci ve skupinách samozřejmě přihlíží a kontroluje, zda se žáci při plánování nedopouštějí chyb, které by mohly narušit průběh výletu. U méně pokročilých žáků bude práce ve skupinách i následná diskuze probíhat pravděpodobně v mateřském jazyce.

Po práci ve skupinách žáci představí ostatním spolužákům informace, které zjistili. Následně celá třída vypracuje s pomocí učitele plán výletu s důležitými informacemi v německém jazyce, který může vypadat například takto:

Ausflug nach Dresden

Wir treffen zusammen/Zusammentreffen:

Treffpunkt: Hauptbahnhof/Busbahnhof – Station 3

Tag: 19. 6. 2008

Zeit: 7:00 Uhr

Wir sollen mithaben:

Regenschirm, Sonnenbrille und Sonnencreme, geeignete Kleidung und Schuhe, Geld (25 Euro einschließlich Eintrittsgeld), Essen für den ganzen Tag....

Unser Program in Dresden:

- Ankunft: Hauptbahnhof um 10:00
- wir besichtigen (nur durchgehen) die Altstadt - bis 11:30
- wir besichtigen die Festung Dresden - bis 12:00 – 12:30
- Pause für Mittagessen - bis 13:00

- wir besichtigen Pfunds Molkerei - bis 14:00
- Freizeit - bis 16:00
- Großer Garten mit Parkeisenbahn oder Schloss Pillnitz oder Gläserne Manufaktur - bis 17:30
- Abfahrt: 18:00 vom Hauptbahnhof

Ankunft um 21:00

3. fáze

Po skončení výletu mohou žáci vytvořit nástěnku s fotografiemi a popisem památek a výlet hodnotit např. formou diskuze nebo písemně, co se jim líbilo nebo nelíbilo, zda by chtěli podobný výlet zorganizovat znovu atd. Pokud si chce učitel ověřit, zda si žáci během projektu něco zapamatovali nebo získat z projektu známku do klasifikace, může například na začátku žákům oznámit, že si v závěru napíše malý test na slovíčka, na která v průběhu projektu narazili (a která jsou zapsaná na tabuli nebo na ně učitel jinak upozorní) a která se objevila v jejich společném plánu výletu. Popřípadě může učitel kladně hodnotit provedené písemné provedení evaluace žáků.

III. Fiktivní cestovní kancelář

Čas: 2 – 3 vyučovací hodiny

Cíl: procvičení slovní zásoby k tématu Reisen, poznání reálií německy mluvících zemí

Úroveň: středně pokročilí - pokročilí

Materiály a pomůcky: letáky CK, prospekty, obrázky, časopisy, fotografie, nůžky, pastelky, fixy

Tento projekt sleduje obdobný cíl jako projekt předchozí, jeho realizace se však značně liší. Na jedné straně může být zadána podmínka, že se projekt musí orientovat na německy mluvící země nebo může být žákům dána volná ruka při výběru zemí, oblastí nebo služeb, na které by se v projektu chtěli zaměřit. Druhá možnost má tu výhodu, že žáci mohou plně využít své fantazie a vymýšlet třeba i nereálné nebo budoucnosti vzdálené služby. Například cestovní kancelář, která by nabízela výlety do vesmíru, do pohádek nebo nějaké vysněné země, ale i do reálných exotických zemí, o které se žáci zajímají nebo by je

chtěli navštívit. Projekt jim tak umožní přiblížit se jejich snům či zájmům alespoň v jejich fantazii.

1. fáze – plánování

a) plánování učitelem:

- uvedení projektu, stanovení cíle
- myšlenková mapa s hlavními body
- práce žáků ve skupinách
- zpracování letáků
- představení před třídou
- volba nejlepší kanceláře

2. fáze – provedení projektu

Učitel uvede projekt například tím, že v souvislosti na probírané téma cestování, žákům řekne, že v následujícím projektu vytvoří cestovní kancelář podle svých představ, ale tak aby zaujala co nejvíc klientů – spolužáků. Na konci hodiny bude celá třída hlasovat, se kterou cestovní kanceláří by chtěli cestovat a ta zvítězí. Každá skupina musí na závěr představit svou kancelář před třídou s její nabídkou, kterou zpracuje v informačním letáku. Leták může mít formu koláže, která bude prezentovat CK a její nabídku.

Aby žáci u své kanceláře nezapomněli na důležité informace, zpracují se nejprve s celou třídou například formou myšlenkové mapy. Učitel napíše na tabuli, co žáci diktují a pomáhá jim s překladem do němčiny:

Bus, Zug, Flugzeug

Wieviel kostet das?

Womit fährt man

Welche Informationen interessieren einen Touristen ?

Was alles kann man

dort machen?

Wohin fährt man?

Wo wohnt man?

Was kann man besuchen?

Hotel, Botel, Haus am Meer

Učitel může také přinést do hodiny prospekty reálných cestovních kanceláří, které mohou být i české, protože v nich žáci načerpají inspiraci, kterou potom využijí v německém projektu. Učitel žáky upozorní, aby nezapomněli v letáku nebo důležité informace, které si právě vypsali na tabuli. Potom se žáci rozdělí do skupin a začnou pracovat na svém letáku. Žáci nejprve sepiší všechny informace na obyčejný papír. Učitel to zkontroluje a příští hodinu si žáci přinesou potřebné výstřižky, obrázky, fotografie a zpracují koláž (leták), kterou mohou doplnit o ilustrace a informace napsat poutavým, barevným písmem. V téže nebo následující hodině žáci svou kancelář představí před třídou tak, že každý ze skupiny řekne několik informací. Výsledné výtvary je možné pověsit na třídní nástěnku, aby si je mohli prohlédnout ostatní žáci zblízka.

3. fáze – ukončení a hodnocení

Potom, co všechny skupiny představí své kanceláře, začne hlasování o nejlepší. Učitel se zeptá komu se nejvíce líbila kancelář č. 1 nebo ji označí jiným způsobem. Podle toho, ke které kanceláři se přihlásí nejvíce žáků, ta vyhrála. Učitel si může připravit nějakou symbolickou odměnu pro žáky. Potom mohou žáci diskutovat, proč se jim ta kancelář líbila.

IV. Soutěž

Čas: 1 vyučovací hodina na vymyšlení soutěže + 1 na hraní

Cíl: komplexní procvičení různých jazykových jevů

Úroveň: středně pokročilí - pokročilí

Materiály a pomůcky: čtvrtky nebo velký arch papíru, nůžky

Maximálně motivující a zajímavou hru mohou žáci vymyslet pro své spolužáky z jiných ročníků. Princip je podobný jako v soutěžích, které žáci znají z televize. Zvolí se několik tématických okruhů, které obsahují otázky různé obtížnosti ohodnocené tolika body, jak vysoká je obtížnost. Soutěží se ve skupinách, ale na danou otázku odpovídá vždy jeden ze skupiny a ostatní mu nesmějí radit. Každý soutěžící si zvolí otázku za příslušný počet bodů. Pravidla mohou být stanovena tak, že se za špatně zodpovězené otázky strhne příslušný počet bodů a nebo se nic neodečte, ale vyhrává vždy ta skupina, která má nejvíc

bodů. Otázky nemusí mít vždy „vědomostní“ charakter. Může se jednat i o to, aby žáci otázku správně pochopili a dokázali na ni zareagovat a správně německy odpovědět. Například: Was hast du heute an? u tématického okruhu Kleidung. Přičemž učitel musí dbát na to, aby hra neobsahovala otázky, které se nižší ročníky ještě neučily. Žáci by však měli hru vytvářet pro maximálně o jeden rok mladší žáky. Při tvorbě této hry mohou mít žáci k dispozici učebnice a slovníky.

Žáci mohou tuto hru vytvořit sami pro sebe nebo pro jiné spolužáky. Pokud si ji chtějí sami zahrát, je zde nevýhoda, že znají otázky, které vymýšleli. Může se stanovit, že budou soutěžit v těch skupinách, ve kterých na otázkách pracovali a potom nebudou smět z této skupiny otázek volit při soutěži.

Tento projekt má význam i tehdy, pokud si žáci hru sami nezahrají. Samozřejmě může vyvstat problém, že žáci budou nešťastní z toho, že si hru nemůžou sami zahrát. Když však učitel na začátku zdůrazní, že při této aktivitě by se žáci měli naučit umět udělat něco pro druhé, i když z toho nebudou mít sami žádný významný prospěch, mohla by to být pro žáky příležitost se učit takto zachovat. U mnohých žáků tato činnost může také vzbudit pocit „dospělosti“, protože vymýšlejí něco pro „malé“ žáky a jsou schopni se přitom vzdát zábavy, kterou vytvářejí pro jiné. Jiní žáci mohou mít zase pocit, že to jsou nyní oni, kdo vytvářejí otázky pro mladší spolužáky a tím je jakoby „zkouší“ a snaží se jim to „nandat“ vymyšlením co nejtěžších otázek. Učitel by měl však všechny otázky kontrolovat a usměrňovat je v případě, že nejsou adekvátní. Ideální by bylo, kdyby se tato hra hrála a vymýšlela každý rok. Potom by měli nižší ročníky možnost si ji zahrát a následně ji v dalších letech vymyslet na oplátku pro jiné ročníky. Vzniklo by tak několik variant a učitel by tuto hru mohl se žáky hrát častěji.

1. fáze – plánování a příprava

a) plánování učitelem:

- zvolit vhodnou dobu pro realizaci projektu (popř. oznámit o vyuč. hodinu dříve, aby si žáci přinesli nůžky)
- vysvětlit princip
- třída společně navrhne názvy okruhů
- žáci se rozdělí do skupin a pracují na otázkách k okruhům
- žáci napíší otázky na kartičky nebo velký arch papíru
- zajistit čtvrtky nebo arch papíru

2. fáze – průběh projektu

Učitel může projekt oznámit o jednu vyučovací hodinu dříve, aby žáci věděli, co je čeká a třeba si i v hlavně naplánovali nějaké nápady. Samozřejmě by měl učitel také zjistit, zda žáci mají chuť tento projekt zrealizovat. Zároveň je to příležitost upozornit žáky, aby si přinesli potřebné pomůcky, v tomto případě hlavně nůžky.

Po úvodní fázi a vysvětlení principu hry, mohou žáci sami navrhnout, jak by postupovali při realizaci. V každém případě musí společně jako třída navrhnout tématické okruhy. Může se jednat například o:

1. Natur – otázky např.: Welches Tier braucht Wasser zum Leben? Wieviele Beine hat eine Mücke? Nenne drei Beispiele von Obst/Gemüse.
2. Grammatik – Dekliniere das Wort „der Hund“, gramatické otázky je lepší formulovat v mateřském jazyce
3. Sport – Nenne drei Winter-/Sommer-/Wassersportarten. Warum ist Sport wichtig? Wie oft treibst du Sport?
4. Kleidung – Was trägst du am liebsten? Was hat der Lehrer an? Nenne 5 Kleidungsstücke.
5. Übersetzung- zde se může jednat o překlad krátkých vět do němčiny
6. Gegenteile – žáci říkají opak k různým slovům, např.: klug – dumm, stark-schwach, groß – klein; tato skupina se může nazývat také „Vokabeln“

Optimální je vymyslet ke každému okruhu 5-10 otázek na stupnici od 1 do 10 bodů. Každá skupina se ujme jednoho okruhu a vymyslí otázky. Učitel je zkontroluje a žáci je potom přepíší buď na jeden arch papíru nebo na jednotlivé kartičky, které vystřihají ze čtvrtky. Žáci by měli vytvořit přehled okruhů, který učitel při hře přepíše na tabuli. Otázku, kterou žáci vyčerpají, potom učitel označí křížkem.

Např.:

Punkte	Kleidung	Sport	Gramatik	Vokabeln	Natur
1				x	
2					
3		x			
4					
5					
6					

V závěru se žáci mohou pokusit sepsat pravidla hry německy v jednoduchých krocích. Např.

1. Man spielt das Spiel in Gruppen. In jeder Gruppe sollten 3 oder 4 Schüler sein.
2. Der Sieger muss die größte Zahl der Punkte haben.
3. In jeder Gruppe kann nur ein Schüler die Frage beantworten, aber er kann mit anderen diskutieren, welche er wählt.
4. Wenn man eine Frage falsch, oder gar nicht beantwortet, gewinnt man keine Punkte.
5. Man hat für die Antwort höchstens 10 Sekunden.
6. Die anderen Schüler müssen entscheiden, ob eine Antwort richtig ist oder nicht (nicht der Lehrer).

3. fáze – vyhodnocení

Potom, co si hru zahrají jiní žáci, může učitel informovat třídu, která ji vytvářela o tom, jak se to žákům líbilo.

V. Odkud je naše jídlo

Čas: 10 – 15 min na úvod v jedné hodině + 1 další vyučovací hodina

Cíl: procvičení slovní zásoby k tématům Essen, procvičení zeměpisných znalostí

Úroveň: mírně pokročilí - pokročilí

Materiály a pomůcky: atlas, mapa světa na A3, popř. spolu se zvětšeným výřezem Evropy

1. fáze – příprava a plánování

a) plánování učitelem

- učitel klade otázky k jídlu – co mají žáci rádi, co jedí nejčastěji se snahou o krátkou diskuzi o jídle
- uvedení projektu
- zadání úkolu, aby žáci po dobu 14 dnů sbírali etikety nebo obaly od jídla pocházejícího z jiné země, než z Česka
- připravit si zvětšený obraz mapy světa
- vytvoří se skupinky podle země
- žáci zpracují samostatně seznam jídel
- ústní shrnutí toho, co je na mapě

2. fáze – průběh projektu

V úvodu se učitel žáků zeptá, jaké jídlo mají rádi, co měli k jídlu včera či jaké jídlo jedí nejčastěji a vede je k diskuzi. Přitom může zapisovat důležitá slovíčka či fráze na tabuli. Následně se učitel zeptá, zda některé z jmenovaných jídel pochází odjinud než z České republiky. Žáci říkají své názory a když už nevědí, učitel navrhne projekt, při kterém se žáci dozví, odkud pocházejí potraviny, které jedí.

Učitel žáky požádá, aby po dobu jednoho nebo dvou týdnů sbírali štítky z obalů nebo celé obaly z potravin, které jedli nebo našli doma a které pocházejí z jiných zemí než z České republiky a přinesli tuto sbírku do školy. Potom se může učitel ptát např.:

Was hast du Anna? Ich habe eine Schokoladepackung aus der Schweiz. Žáci potom jmenují země, které si přečtou na obalech a učitel tyto země zapíše německy na tabuli. Podle toho, kolik zemí žáci vyjmenují, tolik vytvoří skupinek. Učitel mezitím připevní na nástěnku kopii mapy světa např. ve formátu A3 tak, aby vedle mapy mohli žáci připisovat informace. Každá skupina napíše na kartičku německy seznam výrobků z dané země. Přitom mohou žáci pracovat se slovníky. Kartičky připevní k vyvěšené mapě a spojí výraznou čarou kartičku s místem odkud pocházejí. Pokud žáci nevědí, kde leží například Thajsko a nemohou ho najít na mapě od učitele, je dobré, aby byl ve třídě k dispozici alespoň jeden atlas. Názvy výrobků je možné doplnit i etiketami, které žáci přinesli nebo obrázky, které k nim nakreslí. Je pravděpodobné, že žáci budou mít více výrobků z jedné země než z ostatních. Proto může být stanoveno, aby žáci vybrali vždy maximálně např. 10

výrobků pro každou zemi. Protože i na formátu A3 jsou státy Evropy dosti malé a nepřehledné, může učitel udělat zvětšený výřez pro Evropu.

3. fáze – ukončení

Na závěr mohou žáci s pomocí učitele ať už v českém nebo německém jazyce shrnout, co na nástěnce vidí. Učitel se například ptá: Was kommt aus Italien? a vyvolá někoho, kdo odpoví. Žáci získají přehled o tom, které potraviny a zejména z kterých zemí jsou u nás nejčastější. Po ukončení projektu si žáci zapíší do slovníčku názvy zemí a jídel, na které během projektu narazili a které neznají (D. Fried-Booth, 1988, s. 17).

Varianta II

S pokročilejšími žáky je možné první variantu rozšířit. Potom, co žáci přinesou do školy různé obaly a vytvoří nástěнку, může učitel říci, že spousta výrobků, které jsou z jiné země se vyrábí i u nás. Tak lze například zahájit diskusi na téma dovoz – vývoz, při kterém se žáci zamyslí nad tím, proč se k nám tolik výrobků dováží, zda vědí také o něčem, co se vyváží, jaký to má smysl atd. V návaznosti na tuto diskusi může učitel žáky upozornit, že některé potraviny jsme dříve v České republice neznali. Teprve v určité době k nám byly dovezeny a dnes se běžně pěstují i u nás. Jiné potraviny, které jsou u nás běžně k sehnání se však u nás vypěstovat nedají a musí se dovážet. Žáci zkusí přijít na to, o jaké potraviny nebo suroviny se jedná, které se 1. nepěstují nebo nevyrábějí u nás odjakživa (např. brambory, těstoviny, čočka) a 2. které se u nás nepěstují nebo nevyrábějí vůbec a musí se dovážet (např. rýže, čaj, kakao, vanilka atd.). Až se žáci shodnou na nějakých potravinách, mohou ve skupinách zpracovat otázky, ve kterých stručně německy zodpoví např.:

Woher kommt dieses Lebensmittel?

Wann und wie kam es in die Tschechische Republik?

Wer hat es gebracht?

Wo baut man diese Pflanze heute an?

Welche interessanten Fakten hast du noch gefunden?

Pokud budou tyto otázky zpracovávat ve škole, mohou hledat odpovědi na internetu nebo ve školní encyklopedii, pokud škola nějakou má. Tuto aktivitu je možné zadat také

jako domácí úkol. Každý jednotlivec nebo dvojice si vybere nějakou surovinu nebo potravinu, ke které vyhledá příslušné informace. Nevadí, že bude mít více žáků stejnou potravinu. Když přijdou žáci do školy, zpracují společně informace o příslušné surovině na jeden papír, popř. doplní obrázky. Výtvar připevní na nástěnku k mapě s ostatními výrobky a spojí čarou se zemí, odkud surovina pochází.

Varianta III

Průběh třetí varianty je stejný jako u první. Rozdíl spočívá v tom, že žáci se nezaměří pouze na potraviny, ale zpracují v projektu jakékoli výrobky ze zahraničí, jejichž obaly doma najdou. Učitel musí pro tuto variantu zvolit jiný úvod. Například v návaznosti na obchodování, převést téma na celosvětový obchod. Žáci tak prostřednictvím tohoto projektu uvidí, jak se celosvětový obchod projevuje v jejich životě. Učitel by měl žáky upozornit, aby hledali informaci o tom, kde tyto výrobky byly skutečně vyrobeny, nejen informaci o dovozci. Toto označení je na výrobcích většinou uvedeno slovy „made in...“ To by však žákům nemělo dělat problémy, protože se většinou všichni učí angličtinu.

VI. Vaření

Zdánlivě náročným, zato však velice zajímavým a motivujícím projektem, je skutečné vaření. Samozřejmě největším problémem je na čem vařit. Možností je více. Ideální je, pokud jsou školy vybavené kuchyňkou, kde se žáci učí vařit. Dále mohou mít doma někteří žáci přenosný elektrický nebo plynový vaříč, který by mohl dopravit do školy některý z rodičů, aby nebyl pro žáky moc těžký. Další variantou je školní kuchyň. Zde je však nutné najít období, kdy se tam nevaří, přičemž učitel nemůže využívat tabuli. Nejrealističtější je možné tuto aktivitu uskutečnit, pokud se nebude vařit jídlo teplé, ale studené. Přesto by se mělo jednat o pokrm, ve kterém je možné využít co nejvíce surovin. U studených jídel to mohou být například různé bagety, saláty at' už ovocné nebo zeleninové, chlebíčky, jednohubky.

Čas: 2 vyučovací hodiny

Cíl: procvičení slovní zásoby k tématu Essen, Kochen a gramatické konstrukce s „man“,
infinitiv nebo rozkazovací způsob

Úroveň: středně pokročilí - pokročilí

Materiály a pomůcky: suroviny a kuchyňské náčiní

1. fáze – plánování

a) plánování učitelem

- učitel zvolí vhodnou dobu pro provedení projektu, aby tématicky a gramaticky navazoval na probíranou látku, ale aby také žáci vařili v době, kdy si mohou jídlo sníst, to znamená místo například svačiny nebo oběda
- učitel se zeptá žáků, zda by si chtěli něco uvařit sami
- diskuze se žáky o tom, co chtějí vařit a jak to zrealizují (pravděpodobně v mateřském jazyce)
- žáci chodí psát na tabuli postup vaření a přitom vaří
- hotové jídlo se sní, žáci si opíšou recept

b) plánování se žáky

- žáci podávají návrhy o tom, co by chtěli uvařit, přitom musejí přemýšlet logicky, aby jejich návrhy byly proveditelné, zvážit své možnosti, v případě potřeby učitel jejich názory koriguje
- nakonec se musí dohodnout na konkrétním pokrmu, podle toho se v německém jazyce sepíše suroviny, které je třeba přinést a určí se, kdo co přinese
- sepíše se také seznam kuchařského náčiní a rozhodne se, kde ho žáci vezmou
- místo, kde se vaření uskuteční

2. fáze – průběh projektu

Žáci by měli být seznámeni s příslušným gramatickým jevem a slovní zásobou již před prací na projektu např. na základě receptů v učebnici a během projektu příslušné jazykové prostředky procvičit.

Ve vhodně naplánovaném období učitel žáky vyzve, aby si uvařili své vlastní jídlo. V téže vyučovací hodině by se měli žáci rozhodnout jaké jídlo budou vařit, jakým

způsobem, kdo přinese jaké suroviny a kuchyňské náčiní. Učitel žákům vysvětlí, že během vaření, musí napsat recept, jak daný pokrm uvařit. Postup v receptu si žáci během vaření nebo po vaření zapíší do sešitu a v případě, že je zaujme si mohou daný pokrm uvařit sami doma znovu. Žáci se například rozhodnou, že udělají obložené chlebíčky. Už v této hodině tedy učitel napíše na tabuli seznam a množství surovin, které odhadují sami žáci a kuchyňské náčiní. Žáci diktují suroviny pokud možno německy. Žáci si zápis z tabule přepíší do sešitu.

Rezept für belegte Brötchen

Für 16 Schuler (64 Brötchen) braucht man:

5 Wecken, 4 Paradiesäpfel, 3 Paprikas, 1 Bund Radieschen, 1 Gurke, 500 g welscher Salat, 10 hart gekochte Eier, ½ Bund Petersilie, 500 g Edamer Käse, 150 g geschnittene Salami, 150g geschnittene Schinken

Jeder bringt ein Brettchen; 5 Schüler bringen einen Reiber; 5 Platten und Messer mit der Rundspitze für jeden Schuler bringen wir aus der Schulküche.

Nyní nastává úkol, aby si žáci rozdělili, kdo co přinese. Učitel se může ptát např.

Wer will 3 Paprikas bringen?

Wer will ½ Bund Petersilie bringen?

Tím se daná slovní zásoba ještě více procvičí. Učitel vždy zaškrtně tu potravinu, ke které se žáci přihlásí. Žáci si budou muset pravděpodobně také zapsat do žákovské knížky, že mají tyto suroviny přinést, aby jim to rodiče věřili, popř. aby je nakoupili nebo dali žákům peníze. Bylo by hezké, kdyby se na vaření podílel i učitel. Může tak žákům předvést, jak např. uspořádat jednotlivé suroviny na chlebíčky, aby to dobře vypadalo a přinést některé náročnější suroviny např. vlašský nebo jiný salát.

V další hodině mají žáci tedy potřebné pomůcky i jídlo k dispozici. Nyní se jídlo krok za krokem připraví. Tento okamžik bude pravděpodobně náročný na kázeň žáků. Obzvlášť, když bude mít každý v ruce nůž, bude náročné dodržet bezpečnostní pravidla. Aby učitel žáky zklidnil a přiměl je přemýšlet v němčině, může nechat žáky chodit k tabuli, aby zapisovali postup vaření a vznikl tak recept. Například:

Učitel: Was müssen wir zuerst machen?

Žák: Die Wecken schneiden.

Učitel: Ja, richtig, schreib es an die Tafel.

Podle procvičovaného gramatického jevu se potom popisuje postup receptu. Učitel žákům pomáhá:

Zuerst schneidet man die Wecken in etwa 1, 5 cm dicke Scheiben./ Zuerst die Wecken in etwa 1, 5 cm dicke Scheiben schneiden. / Zuerst schneiden Sie die Wecken in etwa 1, 5 cm dicke Scheiben. Dann beschmiert man die Scheiben mit einer angemessenen Menge welschen Salats.....

b) fáze – ukončení

Žáci jídlo snědí a opíší si postup receptu do sešitu. V závěru si může učitel ověřit, jak si žáci zapamatovali slovíčka, např. prostřednictvím překladu. Popřípadě mohou žáci hlasovat, jak jim jídlo chutnalo. Učitel napíše na tabuli stupnici:

1. Das Essen war lecker.
2. Es schmeckte gut.
3. Nicht schlecht, aber ich habe schon besseres Essen gegessen.
4. Es schmeckte mir nicht.
5. Es schmeckte mir gar nicht.

Žáci potom chodí k tabuli a udělají čárku u té věty, se kterou souhlasí. Učitel by měl také počítat s časem na uklizení třídy a umytí nádobí.

3.2 Hraní rolí – inscenační metody a dramatizace

Další metodické postupy, které zahrnují řadu činnostních prvků a přispívají tak k činnostnímu charakteru vyučování jsou inscenační metody a dramatizace. Tyto metody jsou v českém školství známé a dosti využívané. Jejich výhodou je, že učitelé s nimi mají větší zkušenosti než s projekty a jsou poměrně nenáročné na přípravu a provedení. I když také vždy záleží na jejich rozsahu. V každém případě by se tyto metody měly stát trvalým repertoárem metod učitele cizích jazyků i jiných předmětů.

Při pokusu o definici obou metod a jejich vymezení, zjistíme, že jejich principy spolu úzce souvisí a jejich hranice nejsou jednoznačné. V zásadě lze pro obě metody použít definici J. Skalkové, kterou ona však uvedla pouze u metody inscenační: „podstata těchto metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci“ (1999, s. 186). Stejná autorka považuje tedy hraní rolí neboli inscenační metodu za nadřazený pojem metod divadelních, psychosociálních (sociodramata), terapeutických (psychodramata), a výchovně-vzdělávacích (1999, s. 184). Jinou definici zmiňuje J. Valenta, podle kterého inscenační metody „dramatizují“ učivo předmětů tak, aby žáci mohli vstoupit do rolí vytvářených adekvátně charakteru učiva. Naukový cíl je v tomto případě stejně hodnotný jako cíl v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, nicméně má jistou prioritu“ (1995, s. 24). Pro potřeby této práce budeme považovat pojem „hraní rolí“ za pojem nadřazený k inscenačním metodám a dramatizaci a zároveň přijmeme definici J. Valenty. Potom můžeme odlišit dvě formy hraní rolí: inscenační metody a dramatizaci, přičemž spolu tyto dvě metody velice úzce souvisí a v některých aspektech se dokonce překrývají. V jiných se však zase liší, proto považujeme za užitečné tyto dvě metody rozdělit. Jejich zásadní společné rysy i rozdíly vyplývají z jejich níže popsané charakteristiky.

3.2.1 Inscenační metody

Ve výuce cizích jazyků se nejčastěji jedná o ztvárnění inscenací, které navazují na dialogy z učebnice či na probírané téma a slouží tak k rozvoji komunikačních dovedností a procvičení příslušné slovní zásoby a frází k určitému tématu či sociální situaci. Při realizaci inscenačních metod se tedy žáci drží poměrně omezeného repertoáru právě probíraných jazykových prostředků. Jedná se vlastně o nacvičení dialogů typických pro

určitou situaci. Podle jazykové úrovně žáků může být tento typ hraní rolí samozřejmě libovolně obohacován o další jazykové prostředky, tématické zápletky či problémy. Inscenace jsou vhodné pro jakoukoli úroveň zvládnání cizího jazyka.

Během inscenace mohou žáci vystupovat jak sami za sebe, tak hrát někoho jiného, čímž se tato metoda liší od dramatizace, kde žáci hrají vždy nějakou postavu a chovají se podle toho, co je této postavě předepsáno a ne tak, jak by v dané situaci jednali sami. Inscenační metodu a možný postup její realizace ilustruje J. Weigmann (1992, s. 128-133):

I. Vstup do situačního kontextu

Na každé hraní rolí by měli být žáci připraveni pomocí cvičení, ve kterých jsou uvedené požadované jazykové prostředky. Jinými slovy, žáci by v inscenačních metodách měli používat slovní zásobu, se kterou se již seznámili například v článku učebnice a gramatiku, která byla procvičena. Hraní rolí potom slouží k dalšímu procvičování a upevňování jazykových prostředků a k tomu, aby je žáci uměli použít a vyjádřit tak své záměry a reakce v základních životních situacích.

Učitel může pracovat s obrázkem, který zobrazuje určitou situaci, na základě které lze vytvořit scénku. Učitel ukáže žákům obrázek a žáci popíší jednotlivé složky situace, např. k obrázku, který zobrazuje muže a ženu, jak hovoří s recepčním u recepcie hotelu:

- Anlaß, Ort, Zeit: Zimmersuche, Hotel, am Abend
- Sprecherrollen: Touristen, Empfangschef
- Intentionen: nach Zimmer fragen, empfangen, helfen

Učitel může pomáhat při popisu situace kladením otázek, např.:

- Was siehst du auf dem Bild?
- Wer spricht da?
- Wo sind die Personen?
- Was machen die Leute?

Pokud učitel nemá žádný obrázek k dispozici, může situaci nastítnit vlastním ústním nebo písemným popisem.

II. Strukturování dialogu

Žáci diskutují o tématu nebo záměru mluvčích ve dvojicích nebo ve skupinách, např.: Der Mann und die Frau suchen ein Hotel/ein Zimmer. Učitel může opět pomoci žákům otázkami: Du bist die Frau/der Mann. Was kann die Frau/der Mann fragen? Tím, že je žákům zadán obrázek s určitým tématem, jsou nuceni použít jazykové prostředky vztahující se k tématu. Čím větší volnost je žákům dána při výběru jazykových prostředků, tím spontánnější, kreativnější a zábavnější může být jejich scénka. Žáci mohou vybírat slovní zásobu například z článku nebo podobného dialogu, který se vztahuje k tématu. Jazykové prostředky, které se mají žáci naučit a/nebo procvičit, mohou být v učebnici však prezentovány také formou seznamu nebo tabulky, ze kterého mohou žáci také čerpat. Popřípadě může učitel zadat žákům určité informace, které se mají v dialogu objevit. Žáci vytvoří dialog, který mohou jen přečíst s důrazem na intonaci nebo předvést scénku před třídou s využitím odpovídajících gest a mimiky

3.2.2 Dramatizace

Tématicky má dramatizace široké použití a může zahrnovat jak situace konfliktní, které mohou žáci zažít i v reálném životě, tak zpracování různých pohádek a příběhů. Z jazykového hlediska se jedná u dramatizace o pokročilejší metodu než u metod inscenačních. Žáci nejsou vedeni učebnicí nebo učitelem k použití určitých jazykových prostředků, nýbrž využívají veškeré své dosavadní znalosti a na základě podnětu od učitele zpracovávají zápletku dramatu víceméně s použitím vlastní fantazie a tvořivosti.

A. Syrovátková charakterizuje dramatizaci jako výchovně vzdělávací metodu, jejímž úkolem a cílem je osobnostní, sociální a věcně vzdělávací rozvoj a růst jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění, tj. prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovným obsahem. Tuto situaci realizují hráči zastupující svým chováním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy). Žáci takto prostřednictvím imaginace mohou prozkoumávat chování lidí za určitých situací. Dostávají příležitost zažít situace, se kterými se mohou skutečně setkat a které si tak mohou předem „nastudovat“, připravit se na ně, identifikovat se s nimi,

vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší. Prostřednictvím dramatizace se žáci připravují na skutečné situace v reálném životě (2000, s. 122).

Drama ve výuce může být v širokém pojetí chápáno jako součást dramatické výchovy, která se může realizovat i v samostatném vyučovacím předmětu dramatická výchova. Tam se žáci pomocí průpravných cvičení připravují na hraní vlastního dramatu. Například se učí různým výrazovým a pohybovým projevům, improvizaci, cítění rytmu, představitivosti, fantazii. Tyto prvky se samozřejmě objevují i v dramatu v rámci cizích jazyků. Zde je však kladen důraz spíše na obsahovou a jazykovou stránku než na správné provedení z hlediska pravidel dramatu. Celá hra tak může působit oproti propracovanému dramatu poněkud zjednodušeně, což však pro účely cizího jazyka není překážkou.

V hodinách cizího jazyka lze nacvičit obsáhlé drama např. pro předvedení před spolužáky z jiných tříd. Takové drama je dobré doplnit kostýmy či kulisami. Na nacvičení dramatu „velké formy“ se se žáky může podílet i učitel, který poskytuje rady či dokonce režíruje hru z vnějšku (jde o tzv. boční vedení), ale pouze tak, aby neřešil za žáky problémy, které mohou vyřešit sami. Nebo se sám stane součástí hry v nějaké roli a „podněcuje z pozice partnera spoluhráče k dalšímu rozvíjení hry“ – vedení zevnitř (K. Bláhová, 1996, s. 58). Lepší využitelnosti dramatu v cizích jazycích však dosáhneme užitím „menší formy“, kterou lze snadněji a častěji aplikovat v rámci běžných hodin.

3.2.2.1 Realizace dramatu

Realizace dramatu „menších forem“ je poměrně nenáročná. Učitel tuto metodu může naplánovat v rámci přípravy na výuku tak, že zvaží na jaké téma či aktivitu bude drama navazovat a kolik času přibližně zabere. Drama by mělo navazovat na probíranou látku a mělo by splňovat nějaký výukový cíl. Podněty, které mohou dát impuls k rozvinutí dramatického příběhu, mohou být různé: novinový článek, inzerát, pohádka, fotografie, příběh. Další návrhy viz. část C. Uvedení do dramatu by mělo být dostatečně zajímavé, aby se jím měli žáci chuť zabývat. To znamená, „že by mělo mít v sobě zakodováno základní prvky dramatična – rozpor nebo konflikt a z nich vyplývající počátek dramatického napětí - , ale to vše pouze do té míry, abychom dětem poskytli dostatečný prostor pro jejich odkrývání, hledání a řešení“ (K. Bláhová, 1996, s. 56).

Po uvedení tématu či podnětu k dramatu pracují žáci většinou ve skupinách na obsahu dramatu a rozdělí si role. Představu o hraní roli mohli žáci získat z jednodušších inscenačních metod, se kterými mají většinou zkušenost. Není to pro ně tedy neznámá

záležitost, která by vyžadovala systematické vedení učitelem nebo nějaký speciální posup. Učitel pouze přihlíží práci žáků a poskytuje jim radu či pomoc, když potřebují.

V početných třídách není vždy z časových důvodů možné, aby svou hru předvedli všichni. V tom případě by měl učitel dbát na to, aby se žáci v hraní rolí postupem času střídali. Ti, kteří svou hru nepředvedou, ji alespoň odevzdají učiteli v psané formě, popř. ji mohou vyvěsit na nástěnce ve třídě či na chodbě a každý si ji potom může podle svého zájmu přečíst. V zásadě by učitel ani neměl nutit žáky k tomu, aby svou hru předvedli, ale měl by vyzvat ty žáky, kteří svou hru chtějí předvést dobrovolně.

Po předvedení scénky následuje hodnocení. Jak uvádí J. Maňák (2003, s. 123): „Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat také jako diskuse v plénu, ve skupinách či pomocí připravených otázek...“. Hodnocení tedy nemusí pocházet jen od učitele, ale i od ostatních žáků, kteří jsou takto vedeni ke schopnosti utvářet si názory a umět je sdělit ostatním, i když nejsou vždy úplně pozitivní. K tomu však musí učitel žáky samozřejmě postupně vést a učit je, že by měli např. umět svůj názor podpořit konkrétním argumentem, nekritizovat ostatní jako osobu, ale zaměřit se na předvedený výkon, snažit se k negativnímu hodnocení přidat i něco pozitivního atd. Proto by se k takovému hodnocení měla dát alespoň občas žákům příležitost, i přesto, že se budou moci pravděpodobně projevat jen v mateřském jazyce. Hodnocení lze samozřejmě provádět i v německém jazyce tak, že žáci vybírají ze sice omezených, ale přesto užitečných cizojazyčných frází a slovíček a zároveň se tak učí hodnotit v cizím jazyce. Součástí hodnocení může být i oprava chyb. I ta by se měla provádět spíše na pozadí celého hodnocení. Obzvláště pokud žáci předvádějí scénku, která se nedrží příliš striktně učebnicových frází k procvičení (tj. pokud se nejedná o inscenační metodu). V opačném případě by naopak učitel měl chyby ve slovní zásobě či celých frázích důsledně opravovat. V zásadě tedy záleží na učiteli, jak bude k celému hodnocení přistupovat a na co všechno se zaměří. Žáci by však měli dostat smysluplnou zpětnou vazbu, která je upozorní na případné problémy a povzbudí k další práci (L. Schiffler, 1985, s. 122).

3.2.3 Hraní rolí ve výuce cizích jazyků

Pro oba dva typy hraní rolí platí, že z hlediska vzdělávacího jsou velmi efektivní, neboť zde dochází k jazykovému procvičování ve všech fázích práce na scéně. To znamená, že žáci procvičují cílový jazyk, když inscenaci vymýšlejí, když ji hrají a když sledují představení spolužáků. Hraní rolí je také výborná příležitost k souvislejšímu ústnímu projevu, který je zejména v početnějších třídách zpravidla nedostačující.

Hraní rolí má velký význam pro nácvik fonetické stránky jazyka. Žák je mnohem ochotnější používat co nejsprávnější výslovnost a mluvit zřetelně, aby mu ostatní žáci rozuměli. Hraní rolí zároveň podporuje nácvik ústního projevu a komunikace tak, jak probíhá v reálném životě. Závažným problémem v hodinách cizích jazyků jsou velké zábrany a křečovitost žáků při ústním projevu před ostatními žáky. Hraní rolí by mohlo pomoci tento problém eliminovat. (A. Syrovátková, 2000, s. 124).

Z didaktického hlediska všeobecně hraní rolí „zkonkrétňuje učivo, umožňuje jeho prožití, usnadňuje hlouběji pochopit obsah dramatizované látky, oživit ji, vyvolat o ni hlubší zájem a dobře si ji pamatovat“ (J. Skalková, 1999, s. 186).

3.2.4 Hraní rolí jako činnostní metodický postup

Hraní rolí se neuvádí jako typická činnostní metoda. Avšak vzhledem k tomu, že se v mnoha prvcích k činnostním metodám přibližuje, lze ji zařadit k metodám činnostního charakteru.

Pohyb

Hraní rolí zahrnuje jak pohyb těla, tak práci rukou. Práce rukou je významná zejména při dramatizaci, kdy žáci například vytvářejí kulisy, kostýmy nebo jiné doplňky pro hru. Při předvádění scének se potom žáci učí koordinaci pohybů a jemné motoriky, schopnosti pohybového vyjádření, správnému držení těla. Žáci také obohacují a rozvíjejí své výrazové prostředky. Pohyb zde má samozřejmě také význam relaxační. Při hraní rolí dochází k svalovému a následně psychickému uvolnění.

Motivace a aktivizace

Hraní rolí patří nepochybně k metodickým postupům, které žáky aktivují a motivují. Žáci se při nich aktivně podílejí na výuce, mohou uplatnit svou kreativitu a fantazii. Hraní rolí může mít zábavný charakter nebo nabízí zajímavou a podnětnou situaci k zamyšlení. Rovněž možnost pohybu, spolupráce a uplatnění jiného než tradičního metodického postupu může působit motivačně.

Sociální učení

Při práci na inscenaci se žáci učí spolupracovat, jasně formulovat své myšlenky a prezentovat asertivně své názory, zároveň podrobovat své názory i názory druhých kritice, měnit svoje postoje a vyvíjet se. Na druhou stranu se žáci učí respektovat také názory druhých, naslouchat jim a soucítit s ostatními. V neposlední řadě pomáhá hraní rolí uvědomovat si mravní dilemata a snažit se v nich samostatně, odpovědně rozhodovat a řešit praktické problémy (K. Bláhová, 1996, s. 23).

Uplatnění všech žáků

Při účasti na hraní rolí se na vyučování podílejí i takoví žáci, kteří jsou jinak v hodinách běžné výuky spíše pasivní. U dramatizace se potom žáci, kteří nechtějí přímo předvádět scénku, mohou účastnit vytváření scény, kulis, kostýmů, hudby (A. Syrovátková, 2000, s. 124).

Smysluplný výsledek

Práce na inscenaci vede ke smysluplnému cíli – předvedení scénky co nejlépe před spolužáky či dokonce veřejností s cílem je pobavit či zaujmout. Žáci se přitom učí dovést společné dílo až dokonce, nenechat se odradit překážkami a nést za ně zodpovědnost (K. Bláhová, 1996, s. 23).

Celkový rozvoj osobnosti

Podle J. Skalkové inscenace slouží i k získávání nových emocionálních zkušeností, postojů a osvojení si vhodných způsobů reakcí ve vybraných situacích (1999, s. 186). Hraní rolí působí tedy komplexně na celou osobnost žáka, kterou rozvíjí.

Tak jako každá metoda má i hraní rolí své výhody a nedostatky. Podle A. Syrovátkové působí hraní rolí velmi silně na psychickou citlivost žáků (2000, s. 124). Jako

každá metoda také nemusí být oblíbená všemi žáky a neměla by se tedy uplatňovat příliš často, obzvláště, pokud k ní žáci přistupují s nechutí. Učitel by měl tedy vždy citlivě zvažovat zájem žáků o tuto metodu a nenutit trvale k předvádění ty žáky, kteří jsou zásadně proti tomu. Dále může být náročnější na realizaci než tradiční metody. V neposlední řadě vyžaduje určitou ochotu či dokonce nadšení od učitele ke své realizaci.

3.2.5 Příklady hraní rolí

I. Inspirace článkem z učebnice

Tato varianta je vhodná zejména na procvičení slovní zásoby vztahující se k určitému tématu. Poté, co si žáci přečetli článek v učebnici a seznámili se s jeho slovní zásobou, mohou sehrát scénku na podobné téma. Tím může být například návštěva, cestování dopravními prostředky, oslava narozenin atd. Žákovské fantazii a kreativitě se meze nekladou. Je na učiteli, zda nechá žákům naprostou volnost při výběru slovíček, nebo zda zadá slova, která se ve scénce musí objevit.

II. Různé varianty jednoho tématu

Učitel zadá určité téma, ke kterému si žáci mají představit různé problémové situace a ztvárnit je scénkou. Aby tato varianta nebyla ve výsledku stejná jako varianta předchozí, měl by učitel zdůraznit, že tentokrát se ve hře musí objevit nějaký problém např. neštěstí, nehoda, překvapení, neočekávaná situace. Například co všechno se může přihodit na školním výletě (někdo se ztratí, zraní, potkají známou osobnost, hrad, který chtěli navštívit je zavřený atd.) Tato varianta je vhodnější pro pokročilejší žáky, protože musí mít bohatší slovní zásobu, než vyžaduje jedno téma. Zároveň mají starší žáci reálnější představy o problémových situacích a mohou si tak jejich simulací procvičit, jak by se zachovali a snažit se o co nejlepší řešení.

III. Dokončení příběhu scénkou nebo vymyšlení jiného konce

Tato varianta vyžaduje, aby si učitel připravil příběh z jiného zdroje než je učebnice a to v takové úrovni, jakou mají žáci. Z didaktického hlediska je užitečné už to, že si žáci procvičí slovíčka i v jiném kontextu než pomocí článků z učebnice. Příběh může být buď nedokončený a nebo mohou žáci vymyslet jiný konec, než jaký si přečtou.

IV. Dramatizace pohádky

Žáci mohou sami zpracovat pohádku, kterou znají z češtiny ve formě hraní rolí. Obměnou k této variantě může být modernizace klasických pohádek či vymyšlení jiného závěru.

V. Hraní rolí na základě obrázků

Učitel přinese do hodiny dostatek obrazových materiálů nebo může vyzvat žáky, ať je přinesou sami. Ve skupinkách rozdá žákům libovolný mix obrázků na jejichž základě mají žáci vymyslet příběh a ztvárnit ho hraním rolí.

VII. „Rozhlasová hra“

„Rozhlasová hra“ neboli namluvení připravené inscenace na magnetofon může být vyvrcholením jakéhokoli hraní rolí. Vůbec nevadí, že žáci v tomto případě budou své texty pouze předčítat, protože na ně bude kladen požadavek, aby své texty nacvičili s co nejlepší výslovností. Z tohoto hlediska je „rozhlasová hra“ velkou motivací ke snaze osvojit si správnou výslovnost. Učitel by měl dbát na to, aby se každý postupem času „rozhlasové hry“ zúčastnil. Nahrávku s „rozhlasovou hrou“ může učitel později použít jako učební materiál v jiných třídách.

VIII. Hraní rolí s loutkami

Při dramatizaci nemusí být herci vždy žáci, ale mohou využít loutek či nějakých figurek. Loutky mohou žáci vyrobit sami jednoduše tak, že nakreslené postavy vystříhnou a nalepí na špejli. Jako kulisy mohou také sloužit jednoduché obrázky ze čtvrtky. K loutkovému divadlu by si žáci měli opatřit také větší krabici z kartonu, kterou přetvoří tak, aby jí zůstala zadní stěna, přední otvor pro diváky a výhodné jsou i otevřené stěny po stranách, aby mohly loutky „přicházet a odcházet“ aniž by byly spatřeny publikem. Zdařilé loutkové divadlo je pak možné zahrát v jiné třídě, zejména u mladších spolužáků.

IX. Čtení na etapy s následným hraním rolí

Učitel si připraví německou povídku nebo jakýkoli beletristický text, který odpovídá úrovni znalostí žáků a vytvoří 4 či 5 kopií. Žáci vytvoří skupiny po 4 nebo 5. Každá skupina postupně obdrží část textu, která navazuje na část předchozí a kterou doma zpracuje na inscenaci a předvede před třídou. Skupiny následují po sobě, dokud se neodehraje celý příběh. Nejnáročnější částí této varianty je to, že se žáci musí domluvit a

zpracovat příběh na přímou řeč ve svém volném čase. Na druhou stranu obsahuje tato činnost silný prvek napětí, kdy pouze jedna skupina zná pokračování příběhu a to může být motivací ke splnění časově a organizačně náročnějšího domácího úkolu.

3.3 Výuka na stanicích

Metoda „učení na stanicích“ patří k metodám, které se na českých školách již využívají, přesto nejsou zcela běžnou a známou metodou a na mnoha školách stále ještě chybí.

Z didaktického hlediska poslouží „učení na stanicích“ nejlépe samostatnému nebo skupinovému procvičování nebo opakování probrané látky, ale i k osvojení si nových poznatků. Při této metodě však žáci také mohou řešit problémy, vyhledávat a zpracovávat informace, vyjadřovat názory a postoje. Významným didaktickým přínosem této metody je fakt, že do výuky jsou zapojeni všichni žáci. Při výuce cizích jazyků má staniční výuka bohaté využití. Lze ji použít k nácviku jednotlivých dovedností (čtení a poslech s porozuměním, psaní a mluvení), dále k osvojování a rozvíjení slovní zásoby, gramatiky a také látky s obsahem reálií německy mluvících zemí (I. Frýbová, 2007).

V rámci učení na stanicích dochází k naplňování řady znaků činnostní výuky. Při práci na stanicích se žáci učí důležitým kompetencím jako je samostatné rozhodování, plánování vlastní práce, samostatné učení se sebekontrolou a sebereflexe. Zároveň mají žáci možnost pracovat ve skupinách a učit se kooperativnímu chování. Tato metoda také vychází významně vstříc žákům tím, že umožňuje určitou diferenciaci a individualizaci. Žáci nejsou nuceni pracovat tempem, které vyžaduje všeobecné tempo třídy, nýbrž pracují podle svých vlastních schopností i chuti. Žák může například volit mezi náročnějšími či hravějšími aktivitami a oddychnout si od práce ve chvíli, kdy potřebuje. Každý žák tak může zažít úspěch a dobrý pocit z vykonané práce. To jistě přispívá i k lepší atmosféře bez přílišného stresu a k lepšímu vztahu žáků ke škole. Jednotlivé úkoly na stanicích mohou být koncipovány také tak, aby vycházeli nebo souviseli s reálným životem žáků a jejich zkušenostmi. Úkoly mohou podněcovat rovněž kreativitu a fantazii, zahrnovat práci pro všechny smysly či umožňovat interdisciplinární učení.

3.3.1 Realizace výuky na stanicích

a) Příprava a plánování

Učení na stanicích vyžaduje časově poměrně náročnou přípravu, což představuje hlavní nevýhodu této metody. Obsah a nápady k jednotlivým stanicím však mohou být využity v pozdějších letech v prakticky nezměněné podobě. Přesto musí učitel vždy strávit určitý čas kopírováním pracovních listů, uspořádáním lavic podle stanic atd. (I. Frýbová, 2007).

Učitel musí promyslet a připravit úkoly pro jednotlivá stanoviště. Může se inspirovat úkoly a otázkami z učebnice či jiných zdrojů, ale měl by volit zejména takové úkoly, se kterými se žáci nesetkávají každý den, tj. úkoly zajímavé, komplexní i zábavné, s nutností řešit nějaký problém atd. Čím více se učitel ponoří do přípravy úkolů a čím originálnější budou, tím bude celá metoda efektivnější. Jak je již uvedeno výše, tuto časovou investici je potřeba vynaložit jen jednou: dobré a osvědčené úkoly se potom mohou využívat v dalších ročnících. Výhodná je zde spolupráce učitelů cizích jazyků, kteří si mohou vyměňovat nápady k jednotlivým úkolům. Dále existuje možnost, že si žáci mohou některé materiály připravit sami, popř. přijít s vlastními nápady.

b) Průběh

Učitel uvede téma staniční výuky a vysvětlí pravidla. Ta je dobré vypracovat písemně a nechat v průběhu práce na viditelném místě. Následně učitel se žáky upraví lavice do jednotlivých stanic a přitom je seznámí s úkoly. Následuje vlastní práce žáků, kteří si vyhledají vhodnou stanicí a začnou s vypracováváním úkolů, přičemž si mohou vybrat v jakém pořadí budou úkoly plnit.

Na každé stanici je jeden úkol se zadáním a řešením a s případnými dalšími materiály (např. mapy, puzzle, hrací karty). Didakticky a přehledně zpracované úkoly a jejich očekávané výstupy musí být jasně definované. Každý úkol je vypracovaný na jednom listu papíru a obsahuje informace, doporučení, návrhy k pomůckám, sociální formu práce. Úkoly musí odpovídat věku, úrovni znalostí žáků a být pokud možno motivující. Toho lze dosáhnout zahrnutím zajímavého tématu, problémového či hravého úkolu, zaměřením na zájmy a praktický život žáků, rozvíjením fantazie atd. Úkoly musí být různé

náročnosti s označením jejich stupně náročnosti, aby měli slabší žáci šanci uspět a silnější se nenudili. Některé úkoly mohou být povinné a některé dobrovolné. Dobrovolné úkoly mohou obsahovat materiály k procvičování, hraní, ale také další rozšiřující informace.

Žákům musí být jasné, kolik času mají na vypracování povinných úkolů. Práce může probíhat individuálně nebo ve skupinách. Žáci si úlohy přečtou, vyřeší a zkontrolují s řešením. Přitom si vedou tzv. průvodku (Laufzettel), na kterou si zapíší číslo stanice, kterou splnili popřípadě s jakým výsledkem.

V této metodě se předpokládá, že žáci nebudou opisovat od svých spolužáků, aniž by sami vynaložili jakoukoli námahu a zejména, že se sami nejprve pokusí o řešení, než se podívají do výsledků. Pokud zjistí, že je pro ně příslušný úkol moc náročný, rozhodou se pro jiný. Realita však může vypadat i tak, že žáci v nejhorším případě povinné úkoly vůbec řešit nebudou a podívají se rovnou na výsledky. V lepším případě se pokusí o řešení, ale když zjistí, že je pro ně úkol náročný, podívají se na výsledky a budou ho považovat za vyřešený. Z toho plyne další negativum této metody. U nedisciplinovaných žáků hrozí, že dojde k mnohem menšímu procvičení, než se předpokládá. Proto musí učitel kromě porady a pomoci žákům zejména v počátku kontrolovat, zda žáci pracují nejprve na vyřešení úkolu. V celé třídě však není možné tuto kontrolu provádět důkladně. Proto by k řešení tohoto problému mohl přispět i postup, který uvádí L. Kovačková: zejména u žáků, kteří nemají s učením na stanicích mnoho zkušeností, je výhodnější neumísťovat řešení hned vedle úkolu, nýbrž na nějakou speciální stanici, kam si žáci budou chodit své výsledky kontrolovat (2006, s. 75). Tento postup samozřejmě zcela nezabrání zneužívání výsledků. Jen je pravděpodobnější, že se žáci pokusí o řešení sami, pokud nebude výsledek ležet přímo před nimi. V každém případě bude ze začátku pravděpodobně nutné, aby učitel žákům důsledně připomínal, že se mají nejprve pokusit o řešení, než se podívají na výsledek. Tento moment učení na stanicích má i svá pozitiva. Žáci se učí poctivému chování, pěstování vůle a tomu, že se učí sami pro sebe a ne pro školu.

K rozhodování žáků, jak naložit s načatým úkolem, který se projeví jako moc náročný, popř. k usnadnění volby úkolů pomůže následující postup. Před zahájením práce se stanoví, že žáci musí u každého úkolu dosáhnout určitý počet bodů, aby tento úkol mohli považovat za úspěšně vyřešený. Pokud po kontrole zjistí, že daný počet bodů nedosáhli, musí si tento úkol udělat ještě jednou nebo místo něho zvolit jiný. Na rozhodnutí, kolik bodů je k jakému úkolu třeba, se mohou podílet žáci spolu s učitelem. Když budou mít žáci sami možnost se podílet na takovém rozhodnutí, budou mít větší pocit zodpovědnosti při plnění úkolů (L. Kovačková, 2006, s. 76).

V odborné literatuře se uvádí tento postup, kdy žáci mají výsledky k dispozici. Zdá se však, že kromě několika pozitiv tohoto postupu uvedených výše a argumentu, že „vlastní kontrola daného úkolu podporuje samostatné učení“ (I. Frybová, 2007) neexistují další zásadní důvody, proč by si žáci nemohli zkontrolovat výsledky po dokončení své práce spolu s učitelem a celou třídou. Tento druhý postup je naopak výhodnější v tom smyslu, že odpadne starost o to, zda žáci nezneužívají výsledky. Učitel se tedy může rozhodnout, který postup zvolí.

Přehled pravidel pro žáky (podle A. Lundquist-Mog, 2007):

- *Každý si vede vlastní Laufzettel (průvodku) a odpoví na otázky, které jsou podkladem pro zpětnou vazbu do vlastního deníčku.*
- *Najdi si své vlastní pracovní tempo, pracuj i ve dvojici či ve skupině.*
- *Nenič, nepopisuj a neodnášej zadání, řešení či jiný materiál.*
- *Stolky musíš po sobě uklidit a vše připravit pro další spolužáky.*
- *Skupiny vytvoříme rozpočítáním a tvoje skupina začne u stanice, která má stejné číslo jako tvoje skupina.*
- *Volba dalších stanic či tvého partnera je dobrovolná.*
- *Čas na práci ve stanicích, na vyplnění průvodky a deníčku je*

c) Ukončení

Po uplynutí doby určené k provádění úkolů žáci mohou předvést své výsledky kreativní práce a získat jejich hodnocení od spolužáků a učitele. Dále může učitel rozebrat se žáky, jak se jim pracovalo, jaké stanice se jim líbily, popř. které byly nejnáročnější. Závěrečné hodnocení by mělo sloužit jak žákům, tak učiteli. Žáci by měli písemně zhodnotit, co se naučili a zaznamenat si tak reflexi svých výkonů. Učitel může podle názorů žáků upravit stanice tak, aby co nejlépe odpovídali možnostem a potřebám žáků při dalších hodinách. Sebereflexi mohou žáci provést také v deníku, kde písemně zodpoví následující dotazy:

Deníček

- *Které stanice se ti líbily a proč?*
- *Měl jsi nějaké potíže? Jaké?*

- *Jaká byla spolupráce s tvým spolužákem či spolužáky ve skupině?*
- *Co bylo pro tebe nové? Které informace si zaznamenáš? (Nová slovíčka, spojení, fráze apod.)*
- *Jak si chceš nové poznatky zapamatovat?(A. Lundquist-Mog, 2007)*

Laufzettel slouží žákům k tomu, aby měli přehled o vykonaných úkolech popř. o tempu, jakým postupují. Na závěr mohou ukázat učiteli, kolika stanic dosáhli a zda splnili povinné úkoly.

3.3.2 Příklady výuky na stanicích

Příklady různých nápadů k úkolům na stanicích (I. Frýbová, 2007):

I. Thema: Körper

Auf dem Tisch liegen Arbeitsblätter. Du kannst die Aufgaben paarweise oder gemeinsam in der Gruppe erfüllen. Jede Gruppe hat 2 Arbeitsblätter.

Aufgabe 1: Ergänze die fehlenden Namen der Körperteile in den Redensarten.

Aufgabe 2: Zieh Linien von den Redensarten zu den Körperteilen wie im Beispiel.

Aufgabe 3: Such mit deinen Partnern ähnliche Redewendungen in der Muttersprache.

Material: Arbeitsblätter

II. Thema: Beruf

Spiel zu viert oder zweit.

Aufgabe 1: Auf dem Tisch liegen leere Kärtchen. Nimm bitte je ein Kärtchen und schreib darauf einen Beruf. Der Nachbar darf die Karte nicht sehen. Kleb nun dein Kärtchen deinem Partner/deiner Partnerin an die Stirn. Lass nun den Partner/die Partnerin mit Hilfe von Fragen raten, was er/sie von Beruf ist. Wenn die Frage mit Ja beantwortet wird, darfst du weiter fragen, kommt die Antwort Nein, lass den Nächsten fragen.

III. Verschiedene Themen

Aufgabe 1: Auf dem Blatt siehst du Bilder, daneben sind Kommentare dazu. Welche Erklärung passt zum Bild. Ordne zu. Deine Lösungen schreib bitte auf deinen Laufzettel.

Material: Arbeitsblatt

IV: Grammatik: der bestimmte Artikel (Würfelspiel)

Vor dir liegt ein Würfelspiel.

Aufgabe 1: Wähl einen Spieler zum Schiedsrichter. Er darf aus dem Briefumschlag die Wörterliste nehmen. Die anderen Spieler würfeln der Reihe nach. Wenn du auf ein bestimmtes Feld kommst, nenne bitte den passenden bestimmten Artikel. Der Schiedsrichter überprüft die Richtigkeit deiner Antwort. Ist die Antwort falsch, kehre auf früheres Feld zurück. Ist die Antwort richtig, bleibe hier stehen und lasse den Tischnachbar würfeln.

Material: Würfelspiel, Würfel, Spielfiguren, Wortliste

Die fünf Sinne (I. Hegele, 1997, s. 91)

V první hodině učitel uvede žáky do tématu. Zeptá se jich, jaké má člověk smysly a poskytne jim jazykové prostředky v němčině k tomuto tématu. Potom žákům podrobně představí jednotlivé stanice a vysvětlí jim příslušné úkoly. Kromě „stanoviště sluchu“ mohou žáci pracovat ve dvojicích, tj. jeden žák nabízí druhému předměty/obrázky a druhý je hádá/popisuje, potom se vymění. Cvičení na jednotlivých stanicích mohou probíhat pouze ústně, což je časově výhodnější, ale učitel nemá přehled o tom, zda žáci používají správné jazykové prostředky. Nebo si žáci zapisují to, co na jednotlivých stanovištích říkají. Nejvýhodnější je, pokud učitel v zadání ke každému úkolu uvede, zda se daný úkol má zpracovávat samostatně, ve dvojicích, ústně nebo písemně.

1. Fühlstation – stanoviště hmatu

Materiály: různé předměty, které představují slovní zásobu k procvičení; číslice z plastu nebo vymodelované z plastelíny nebo hrací kostka

Postup:

Varianta 1: 1 žák podává předměty, 2. žák má zavázané oči, podle hmatu musí rozpoznat jednotlivé předměty a říci v cizím jazyce, o jaký předmět se jedná a pokusit se ho popsat s pomocí adjektiv. Např.:

das ist eine Mütze, sie ist groß

das ist ein Teller, er ist glatt

Na tomto stanovišti žáci mohou ale nemusí vypracovat daný úkol písemně. Bez písemného zpracování vede hádajícího žáka druhý žák, který říká: „ja, nein, richtig, falsch“ tak dlouho, než je předmět uhodnut.

Varianta 2 - s čísly: žáci rozpoznají číslice podle hmatu a řeknou, o jaké číslo se jedná.
Např.:

drei, sechs; das ist eine Funf

Varianta 3 - s bosými chodidly: postup je stejný, jen místo rukou rozpoznávají žáci předměty pomocí hmatu na chodidlech.

Tip: s pokročilejšími žáky je možno zařadit do tohoto typu úkolů např. i materiály jako písek, vodu, kameny, dřevo, sklo, kov atd.

2. Sehstation – stanoviště zraku

Varianta 1 : Sehtest

Materiály: obrázky různých předmětů, různé velikosti

Postup: jeden žák ukazuje druhému obrázky a ptá se : Was siehst du? Druhý odpovídá: Ich sehe.... V případě různých velikostí obrázků mohou žáci procvičovat 2. a 3. stupeň přídavných jmen a říkat např.: Das Auto ist kleiner als die Blume - Příloha č. 6 (I. Hegele, 1997, s. 99).

Varianta 2: Rätselkarten

Materiály: 2 obrázky, na jednom chybí něco z druhého obrázku

Postup: žáci mají přijít na to, co na obrázku chybí a říkají: Auf dem Bild fehlt

Varianta 3: Suchbilder

Materiály: různé obrázky, na kterých je jeden předmět, který žáci mají najít, např. je na všech obrázcích myš

Postup: žáci pracují ve dvojicích nebo samostatně. Žák, který nezná odpovědi říká: Die Maus ist neben dem Baum. Druhý žák má k dispozici správné odpovědi a říká prvnímu: richtig nebo falsch. Samostatné zpracování úkolu písemnou formou se však v tomto případě zdá efektivnější - Příloha č. 7 (I. Hegele, 1997, s. 101).

3. Hörstation – stanoviště sluchu

Materiály: kazeta s poslechem vhodného textu; pomůcky: walkman nebo přehrávač na kazety se sluchátky

Postup: žáci poslouchají text a počítají, kolikrát v něm uslyší zadané slovo, slovní spojení nebo frázi nebo dostanou různé jiné úkoly k poslechu např.: podtrhnout určité slovo, odpovědět na otázku atd.

4. Riechstation – stanoviště čichu

Materiály: dózy nebo mističky s kouskem vaty namočeným v nějakém aroma

Postup: 1 žák podává druhému různá aroma a druhý žák musí uhodnout, o jaké aroma se jedná a říci německy: das ist die Zitrone, popř. sie duftet schon / nicht schön/sie stinkt

5. Schmeckstation – stanoviště chuti

Materiály: misky s kousky různých druhů jídel napíchnutých na párátku, popř. různé nápoje

Postup: jeden žák má zavázané oči a ochutnává jídlo nabídnuté jiným žákem, první žák se může ptát: Was ist das? druhý žák odpovídá:

Das ist ein Apfel

Es schmeckt gut/schlecht

Es ist süß/bitter/sauer/

Es ist kalt /heiß/warm

3.4 Dílčí činnostní metody

Dílčí činnostní metody se nejčastěji využívají jako součást jiné komplexnější činnostní metody, jakou je například projekt. Tyto metody mají silně kreativní charakter a pomáhají zejména k produkci nápadů např. ke slovní zásobě, k navržení postupu, k řešení problémů atd.

3.4.1 ABC-metoda

ABC-metoda slouží k hledání a uspořádání nápadů, hesel a slovní zásoby k určitému tématu, které se bude zpracovávat. Tato metoda žáky aktivizuje, povzbuzuje k spontaneitě a spolupráci.

Vždy dva žáci obdrží jeden seznam s písmeny z abecedy pokusí se k písmenům vymyslet jeden nebo více pojmů, které se vztahují k zadanému tématu. Nemusí být obsazeno každé písmeno. Potom se spojí dvě dvojice, porovnají své nápady a dohodnou se na 8-10 pojmech. Tím si žáci své seznamy navzájem obohatí, popřípadě vyškrtnou nevhodné pojmy. Vzniklé čtveřice se mohou spojit s další čtveřicí a opět sjednotit své seznamy nebo se původní čtveřice rozdělí a dvojice se spojí zase s jinou čtveřicí.

Slova ze seznamu mohou sloužit jako inspirace ke kolážím s fotografiemi či kreslenými obrázky. Popřípadě lze seskupit slova do logických struktur a to na velkém plakátu, který se vyvěsí ve třídě. ABC-metoda může sloužit také jako úvodní fáze k dalším aktivitám a projektům (H. P. Buggermann, 2002, s. 243).

Čas: 30-45 min

Thema: Die Jahreszeiten	
A – Arbeit im Garten, August, April	N – November,
B – baden, Blumen	O - Oktober
C -	P
D – Dezember,	Q
E – Eis	R- rodeln, regnen
F – Frühling, Februar, Ferien	S – Sommer, September, Sonne, schwimmen, Schnee
G	T – Tennis spielen
H – Herbst, heißer Tee	U - Urlaub
I	V
J – Januar , Juni, Juli	W – Winter, Weihnachten
K – kalt	X
L	Y
M – März, Mai, Mütze	Z

3.4.2 Brainstorming

Z didaktického hlediska slouží brainstorming např. k úvodu k nějakému tématu; k zopakování tématického celku; rozvoji vlastních myšlenek; nalezení co největšího množství nápadů k řešení nějakého problému; jako netradiční přístup k řešení problému či k nalézání souvislostí a struktur, přičemž je podněcována kreativita a spontaneita žáků. Jinými slovy brainstorming se užívá všude tam, kde je nutné co největší množství nápadů, návrhů, znalostí a je vhodný k zpracování činnostně orientovaných aktivit.

Před realizací brainstormingu může učitel určit moderátora a zapisovatele. Moderátor a zapisovatel (zpravidla v jedné osobě) dohlíží na dodržování pravidel, se kterými musí být žáci seznámeni a zapisuje veškeré nápady. Pravidla mohou být i vyvěšena nebo napsána na tabuli, aby si je mohli žáci v průběhu brainstormingu připomenout.

Potom žáci produkují k zadanému tématu své nápady. To se může dít podle J. Maňáka (2003, s. 165) dvěma způsoby: ve strukturovaném přístupu žáci navrhnou své

nápady jeden po druhém. Přitom mohou sedět v kruhu. Když někdo nemá žádný nápad, řekne jen „další“ a pokračuje jeho soused. Tento přístup má tu výhodu, že se ho účastní každý a je snazší zapisovat návrhy žáků. Při nestrukturovaném přístupu navrhnou žáci své nápady spontánně, tj. kterýkoliv žák má možnost kdykoliv vyslovit svůj návrh. Při zapisování se osvědčují karty nebo lístečky, které je možné připevňovat na magnetickou tabuli nebo na nástěnku s napínáčky. Tento způsob má oproti zapisování na tabuli nebo na zpětný projektor tu výhodu, že karty je pak možné přeskupovat do logických struktur.

V průběhu brainstormingu je dobré dělat myšlenkové pauzy nebo nechat nápady „uležet“, tj. nezačít s nimi hned pracovat. Soupis vymyšlených nápadů se nechá na nějakém přístupném místě ve třídě, aby se k němu žáci mohli vracet. V další hodině se tyto nápady opět hodnotí. Tento krok však není vždy nezbytně nutný. Záleží na různých okolnostech. Například, jak je problém náročný, zda brainstorming navazuje na jiné výukové metody, či na čase, který je k dispozici apod. (J. Maňák, 2003, s. 165).

Zapsané nápady se potom zhodnotí, podrobí kritickému myšlení, ponechají se nejvhodnější a vyřadí nepotřebné.

Pravidla brainstormingu:

- jakýkoliv nápad je vítán, i neobvyklý a bláznivý
- kvantita je důležitější než kvalita
- je dovoleno inspirovat se myšlenkami ostatních a rozvádět je
- nápady se nekritizují v průběhu brainstormingu.

Čas: 30-45 minut

3.4.3 Brainwriting

Brainwriting je písemná varianta brainstormingu a má stejnou didaktickou funkci. Každý žák obdrží list papíru s otázkou, ke které se brainwriting vztahuje a napíše spontánně dva až čtyři nápady. Potom předá svůj papír spolužákovi, který připojí další myšlenky např. na základě asociací s předchozími nápady. Žáci si prohlédnou všechny papíry a opět zhodnotí uvedené nápady (H. P. Buggermann, 2002, s. 250).

3.4.4 Metoda 635

Metoda 635 je jinou variantou brainwritingu. Žáci pracují ve skupinách po 6. Každý žák vyprodukuje nejméně 3 nápady během 5 minut.

Postup může probíhat tak, že po zapsání tří návrhů předá každý žák svůj list sousedovi po levici a přijme návrhy od souseda po pravici. Každý žák k těmto návrhům připíše další nejméně 3 nápady. Takto se postupuje dál. Po dokončení se tyto nápady podrobí kritické diskusi, hodnocení a třídění ve skupině. Vybrané návrhy řešení se dále zpracovávají.

Počet a někdy i kvalita těchto nápadů je větší než u brainstormingu. Proto se doporučuje použít tuto metodu před brainstormingem, aby žáci ztratili ostych a naučili se vytvářet různé varianty návrhů řešení problémů (V. Švec, 2003, s. 167).

3.4.5 Mind-Map (Myšlenková mapa)

Metoda mind-map slouží k rozvoji nových myšlenek a nápadů; žáci se učí strukturovat učební látku; dochází k rozvíjení schopnosti pozorování, asociace a kreativity, k umění zhušťovat informace a hledat mezi nimi souvislosti, k plánování a dělení si poznámek, ke sběru informací a jejich třídění pro určité téma a k učení se slovní zásoby v souvislostech.

Doprostřed tabule se napíše téma nebo hlavní myšlenka, ke které se mají další pojmy a asociace vztahovat. Od tohoto pojmu učitel naznačí větve a jejich další rozvětvení. Žáci navrhnou pojmy, které mají mít strukturu od všeobecného ke konkrétnímu, od nadřazených pojmů k pojmům podřazeným, směrem zevnitř ven. Hlavní větve obsahují tématické komplexy (kategorie), které jsou napsané velkými písmeny. Na vedlejší větve se píšou podbody, které by měly být odlišené malým písmem. Pro lepší přehlednost je možné použít i barvy. Za účelem zapamatování si myšlenkové mapy se mohou využít různé symboly a obrázky, čím originálnější, tím lépe (H. P. Buggermann, 2002, s. 267).

Čas: 15-20 min

Příklad v příloze č. 5 (H. P. Buggermann, 2002, s. 268).

3.5 Pohybové didaktické hry

V současné době se hra chápe někdy jako nicnedělání, které ve vyučování znamená pouze ztrátu času a výchovně-vzdělávací instituce pojmají učení jako namáhavou, málokdy přitažlivou a většinou direktivně řízenou práci (J. Maňák, 2003, s. 126). Ve většině případů učitelé sice neztracují hry ve výuce úplně, ale zařazují je jen jaksí za odměnu nebo když už jsou oni sami či žáci vyčerpaní. Přitom se zapomíná, že hra může sloužit jako velice efektivní výuková metoda, která by se měla stát běžnou a pravidelnou součástí výuky. „Hra a učení (a později práce) vyrůstají ze společných kořenů, proto by se škola měla snažit překonávat dualistické myšlenkové tradice, podle nichž práce a učení nejsou slučitelné s hrou, pocitem radosti a uvolnění“ (J. Maňák, 2003, s. 127).

Každá didaktická hra musí mít určitý didaktický cíl, jakým je nejčastěji procvičování a upevňování učiva. Žáci tedy nemají absolutní volnost a nemohou si hrát, jak a co je napadne. Přesto jsou z didaktického hlediska hry významné tím, že zapojují žáky velmi intenzívně do výuky a mohou je „přimět k takovému soustředění, jaké nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody“ (G. Petty, 1996, s. 188). Jinými slovy jsou didaktické hry velmi motivačními, aktivizujícími a efektivními metodami výuky, které posilují zájem o jazyk, vedou k vyšší aktivitě žáků a tím ke zvýšení jejich samostatnosti (J. Hendrich, 1988, s. 356).

Činnostní charakter didaktických her spočívá v tom, že „hra působí celostně na celou osobnost, učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka někdy opomíjí (představitost, imaginaci, prožívání). Hry také všestranně podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a mohou se stát impulsem k tvořivým projevům“ (J. Maňák, 2003, s. 129). Při pohybových didaktických hrách žáci zapojují nejen pohyb rukou, ale celého těla nebo více jeho částí, proto je považujeme z činnostního hlediska za ještě významnější.

Nelze se však domnívat, že jakákoli hra bude mít u žáků úspěch prostě proto, že je to hra. I hry je nutné volit podle cíle, zájmů žáků, znalosti třídy atd.

3.5.1 Příklady pohybových didaktických her

Následující hry zaberou jen část hodiny, maximálně jednu vyučovací hodinu. Záleží víceméně na učiteli, jak dlouho nechá žáky, aby se hře věnovali.

I. Simon sagt

Cíl: procvičení poslechu s porozuměním, rozkazovací způsob v 2. os., mn. č.

Úroveň: začátečníci – mírně pokročilí

Materiály: žádné

Učitel dává třídě různé pokyny. Například: „Steht auf! Setzt euch! Geht zum Fenster! Zeigt mir den Mund!“. Žáci však daný pokyn provedou jen tehdy, pokud učitel před danou větou řekne: Simon sagt. Pokud to neřekne, žáci setrvají v té pozici, kde jsou. Žák, který se splete a provede daný pokyn, když nemá, vypadává. Vyhrává ten, kdo poslední zůstane ve hře (Wicke, 1995, s. 42).

II. Společné zájmy

Cíl: procvičení slovní zásoby

Úroveň: začátečníci – mírně pokročilí

Materiály: žádné

Pro tuto aktivitu na procvičení slovní zásoby je nutné mít ve třídě určitý prostor, ve kterém se žáci mohou pohybovat. Učitel vždy řekne nějaký obecný pojem a žáci musí vytvořit skupiny podle toho, jakou věc, která patří pod tento pojem, mají nejraději. Učitel řekne například „die Farbe“ a žáci se ptají navzájem: Welche Farbe magst du? Ich mag rote Farbe. Ti žáci, kteří mají rádi stejnou barvu, vytvoří skupinu. Pokud se stane, že některý žák nepatří do žádné skupiny, vytvoří skupinu sám o sobě. Na konci každá skupina řekne, co mají společného. Dalšími obecnými pojmy může být: das Tier, die Nummer, die Kleidung, das Essen, der Monat, die Jahreszeit atd.

III. Židličky

Cíl: procvičení mluvení v jednoduchých větách

Úroveň: mírně pokročilí - pokročilí

Materiály: žádné

Žáci sedí na židlích v kruhu, kde je jedna židlička volná a jeden žák vždy stojí uprostřed kruhu. Tento žák pokládá otázky. Ten, kdo na tuto otázku může odpovědět kladně nebo koho se ta otázka týká, se musí přesunout na jinou židličku, ale nesmí to být hned ta sousední. Žák, který stojí, se zatím také snaží si sednout na uvolněné místo. Ten, kdo zůstane stát, zase pokládá otázku. Například: Wer mag Schokolade?

IV. Postava

Cíl: procvičení slovní zásoby k částem těla a oblečení

Úroveň: začátečníci – mírně pokročilí

Materiály: papír, lepidlo, nůžky

Učitel zadá každému žáku, aby nakreslil nějakou část těla nebo oblečení. Když to žáci nakreslí, jdou po třídě hledat někoho, k jehož části by mohli připojit svoji část. Přitom říkají věty typu: Ich habe einen Arm, was hast du? Ti žáci, kteří mohou doplnit nějakou část těla, začnou své díly lepit na papír. Postupně vznikne postava, jejíž části mohou žáci znovu popsat slovy a předvést své výtvary před třídou, popř. je pověsit na nástěnce.

V. Artikelspiel

Cíl: procvičení gramatiky: člen určitý a/nebo neurčitý

Úroveň: začátečníci – mírně pokročilí

Materiály: žádné

Žáci se rozdělí do skupin. Každá skupina má člen DER, DIE, nebo DAS popř. EIN, EINE. Učitel vyjmenovává slovíčka bez členu. Skupina, která má příslušný člen, vstane. Je lepší, když žáci sedí tak, že mají židličky odsunuté od stolu, aby každým vstáváním nedělali velký hluk ve třídě (E. Frey, 2005, s. 7).

VI. Laufdiktat

Cíl: porozumění textu, poslech, výslovnost, procvičení paměti

Úroveň: mírně pokročilí - pokročilí

Materiály: příprava krátkého textu

Učitel si připraví text v přiměřené délce, odpovídající úrovni žáků alespoň ve 3 kopiích. Texty umístí na 3 místa ve třídě. Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice by měla mít stejně daleko k místům, kde jsou texty. Jeden z nich je „běžec“ a druhý „zapisovatel“. „Běžec“ běží k textu a přečte si tolik, kolik je schopen si zapamatovat a to potom nadiktuje „zapisovateli“. Vyhrává ta dvojice, která napíše text nejrychleji a má v něm nejméně chyb (E. Frey, 2005, s. 9).

VII. Nakresli, co ti řeknu

Cíl: imperativ 2. os., j. č. nebo mn. č., mluvení, poslech, slovní zásoba

Úroveň: mírně pokročilí - pokročilí

Materiály: obrázky se slovní zásobou na úrovni znalostí žáků

Jeden žák obdrží obrázek. Neukáže ho spolužákovi ve dvojici nebo ve skupině a postupně popisuje co je na obrázku, zatímco ostatní žáci to kreslí. Průběh může vypadat například takto:

„ P1 Zeichne ein Haus in die Mitte.

P2 Ein großes Haus?

P1 Das Haus ist nicht so groß.“

Žáci si tak mohou procvičit imperativ druhé osoby jednotného nebo množného čísla (R. Wicke, 1995, s. 53).

VIII. Kvarteto

Cíl: procvičení 4. pádu a slovní zásoby

Úroveň: začátečníci

Materiály: hrací karty nebo čtvrtky

Princip této aktivity je stejný jako u karetní hry Kvarteto. Učitel nebo žáci vytvoří herní karty. Na každé z nich je obecný název skupiny a název 1 předmětu z dané skupiny, jeho obrázek a další 3 předměty, které mají žáci hledat, aby vytvořili celou skupinu. Jednotlivé skupiny tak mohou být například: 4 x Tiere, 4 x Obst, 4 x Familie, 4 x Gemüse. Pokud budou žáci vytvářet karty sami, mohou pracovat ve skupinách, přičemž každý žák udělá kartu pro jeden předmět a menším písmem na ní dopíše zbývající předměty ve skupině. Tyto zbývající předměty mohou být také nakresleny jako obrázek, aby si žáci byli nuceni vzpomenout na daný výraz. Když jsou karty hotové, zamíchají se a rozdělí všem žákům ve třídě. Žáci potom chodí po třídě a hledají karty do své skupiny tak, že kladou otázky typu: Hast du.....? Ich brauche.....(E. Frey, 2005, s. 10).

Obst
die Birne
die Kirsche
die Banane
der Apfel
<i>das Bild des Apfels</i>

3.6 Další činnostní metody

Další činnostní metody jsou metody, které obsahují jen některé znaky činnostní výuky, proto by označení „projekt“ i „mini-projekt“ mohlo být zavádějící. Nicméně tyto metody jsou alespoň na pomezí mini-projektů a činnostních tvořivých aktivit. Zahrnují sice v menší míře pohyb těla nebo práci rukou, avšak vyžadují například kreativitu, jsou často prováděné ve skupinách nebo alespoň ve dvojicích zahrnují emoce a mají hravý charakter. Jinými slovy jsou tyto aktivity na přechodu mezi aktivitami činnostními a těmi, které vyžadují jen práci hlavy. Menší časová, prostorová i didaktická náročnost těchto metod má své výhody v tom, že je lze využívat častěji, než je to obvyklé u projektů a že jsou vhodné pro učitele bez zkušeností s činnostní výukou.

3.6.1 Příklady dalších činnostních metod

I. Kdo patří k mé rodině?

Čas: 20 min

Cíl: procvičení slovní zásoby k tématu rodina

Úroveň: začátečníci – mírně pokročilí

Materiály: kartičky s informacemi

Každý žák obdrží kartičku s údaji o jednom členu jedné rodiny. Na kartičce tak může stát například: „Ich bin die Mutter der Familie Schmidt. Mein Name ist Rita. Mein Mann heißt Ewald. Wir haben zwei Kinder, Anne und Horst“ Žáci potom chodí po třídě a hledají zbytek své rodiny. Rodina, která se najde nerychleji, vyhrává. Na konci se celá rodina představí před třídou. Kartičky mohou být doplněny i o další údaje. Například věk, zájmy, zaměstnání atd. (R. Wicke, 1995, s. 8).

II. Der Fühlsack

Čas: podle množství předmětů

Cíl: procvičení slovní zásoby, mluvení

Úroveň: začátečníci – mírně pokročilí

Materiály: sáček s předměty představujícími slovní zásobu na procvičení

Učitel naplní neprůsvitný sáček nebo tašku různými předměty. Jednotliví žáci se potom podle hmatu snaží zjistit, o jaký předmět se jedná. Zároveň daný předmět popisují. Například: Es ist klein, rund, aus Holz, aus Metall atd. (R. Wicke, 1995, s. 28).

III. Najdi rozdíly

Čas: 10-20 min

Cíl: procvičení slovní zásoby, mluvení

Úroveň: středně pokročilí - pokročilí

Materiály: žádné

Žáci si ve třídě prohlédnou jednoho dobrovolníka, který jde potom za dveře a změní na sobě pokud možno co nejvíce věcí. Když se vrátí, žáci označí to, co změnil. Potom může jít za dveře jiný dobrovolník. Tuto aktivitu nelze provádět moc dlouho, protože žáci toho nemohou změnit nekonečně mnoho.

Obměnou by mohla být dvojice, která si vymění své věci navzájem. Ostatní potom říkají věty typu Hanka hat Martinas Kette. Tím se procvičí nejen slovní zásoba, ale také přivlastňování u osobních jmen.

IV. Originální zpracování německého slova

Čas: individuální

Cíl: procvičení slovní zásoby

Úroveň: začátečníci

Materiály: závisí na žácích

Žáci dostanou za úkol vybrat si jakékoli německé slovíčko, v nejlepším případě to, které jim dělá největší problémy a nemohou si ho zapamatovat. Potom ho mají jakkoli kreativně ztvárnit. Například výšivkou, vyrýt ho špendlíkem na krabičku od margarínu nebo ho napsat okrasným, originálním písmem. Žáci mohou použít libovolné materiály a výtvor může mít jakoukoli velikost. Tuto práci budou provádět za domácí úkol.

Z didaktického hlediska není tato aktivita příliš efektivní, protože žáci se dlouhou dobu věnují jen jednomu slovu. Je to aktivita spíše oddechová. Když žáci přinesou své výtvary do školy může vzniknout zajímavá sbírka nebo nástěnka, kterou učitel může využít didakticky například tak, že se ke slovíčkům vrací a ptá se, co znamenají. Dále, když žáci uvidí ostatní výtvary, je šance, že si zapamatují i další slova, jejichž ztvárnění je zaujme.

V. Vytvoření stolní hry na základě příběhu

Čas: 1-2 hodiny

Cíl: procvičení čtení, psaní, mluvení

Úroveň: mírně pokročilí - pokročilí

Materiály: větší papír, tužky, hrací kostka, figurky

Na základě nějakého příběhu, který si žáci přečetli, připraví stolní hru, kterou si i sami zahrají. Hra musí obsahovat dostatečné množství políček, po kterých žáci postupují figurkami podle toho, kolik hodili na kostce. Některá políčka zůstanou prázdná a na ostatní žáci stručně napíší informace z textu, které hráče buď zvýhodňují nebo naopak. Například: Herr E. ist unglücklich. Geh 2 Felder zurück.; Gladys rettet Herr E. Geh 3 Felder nach vorne; Herr E. und Gladys werden Freunde. Du kannst noch einmal spielen. Herr E. hat ein unangenehmes Gespräch mit Angus. Du musst auf eine Sechs warten. Vedle políček s textem mohou být další políčka zaplněna písmeny „Z“ a „F“, které se vztahují ke dvěma hromádkám kartiček s otázkami. Na jedné hromádce budou karty např. s názvem „Zitation – Was jemand sagte“ a na druhé „Fakt – Was jemand machte“. Žáci vymyslí otázky na těchto kartách podle textu. Otázky mohou mít různý charakter. Například: Was sagte Lisa, wenn....? Warum ging Mark weg?

Ještě předtím, než začnou žáci na hře pracovat, by se mělo stanovit, co všechno bude hra zahrnovat a jaká budou její pravidla. Například, co se stane, pokud někdo zodpoví nebo nezodpoví otázky na kartách s úkoly.

V početně malých třídách si mohou žáci rozdělit jednotlivé úkoly a zpracovat je ve skupinách nebo ve dvojicích. Každá skupina může vytvořit hru nezávisle na sobě a potom si skupiny své hry vymění. Tak by pro každou skupinu byla hra nová a překvapivá (J. Greenwood, 1988, s. 105).

VI. Kreslení na etapy

Cíl: procvičení slovní zásoby

Úroveň: začátečníci

Materiály: pastelky, tužky, velký papír

Tato aktivita je vhodnější jako domácí cvičení. Zajímavá je svým provedením, protože ji žáci budou realizovat na etapy. Učitel „nakreslí“ na větší papír prostřednictvím slov nějaký obrázek. Jednotliví žáci si tento obrázek budou postupně nosit domů a každý k němu přikreslí stejnou technikou další libovolný předmět. Učitel může zadat pravidlo, že každý žák musí nakreslit tři předměty. Může být domluveno, že v průběhu předávání si obrázku, ho nesmějí vidět ostatní a tím se vyvolá u žáků napětí a pro každého je v určité fázi obrázek překvapením. Na závěr se obrázek ukáže všem a může se vyvěsit ve třídě.

Například:

	das Dach	
	das Dach	das Dach
	das Dach	das Dach
das Dach		das Dach
das Haus		das Haus
das Haus		das Haus
das Haus		das Haus
das Haus		das Haus
das Haus		das Haus
das Haus	das Haus	das Haus
das Haus	das Haus	das Haus

4. Výzkum k ověření teorie o činnostně orientovaném vyučování v praxi

Z teoretické části vyplývá, že hlavním smyslem činnostních metod a hlavními důvody, proč by měly být tyto metody zahrnuty do výuky cizích jazyků je zejména to, že vedou k vyšší efektivitě vyučovacího procesu, k osvojení si kompetencí důležitých pro život a přispívají ke zlepšení vztahů žáků ke škole a ke školní práci. Konkrétněji je přínos činnostních metod popsán v teoretické části v kapitole 2.5 „Charakter činnostních metod“. Cílem výzkumu je ověřit, zda teoretické předpoklady o činnostních metodách mohou fungovat v praxi na běžné základní škole, za jakých podmínek a zda přinášejí předpokládané výsledky.

Výzkumný problém se potom zabývá otázkou, zda činnostně orientovaná výuka vede ke zvýšení efektivity vyučovacího procesu, ke zlepšení vztahu žáků ke škole a k rozvíjení kompetencí důležitých pro život.

Z těchto teoretických předpokladů lze vyvodit několik hypotéz:

H1: Činnostní metody lze zahrnout do tradiční výuky tak, aby se mohly stát běžnou a trvalou součástí této výuky.

H2: Činnostně orientovaná výuka je efektivnější než tradiční výuka.

H3: Činnostně orientovaná výuka přispívá ke zlepšení vztahu žáků ke škole.

H4: Prostřednictvím činnostně orientované výuky žáci získávají dovednosti důležité pro život v současné době.

4.1 Podmínky a obsah výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila Základní školu Norbertov na Praze 6 a třídu 9. A. ZŠ Norbertov je středně velká škola se 14 třídami. Nachází se v příjemném a klidném prostředí na Praze 6. Z cizích jazyků na této škole převažuje angličtina, která je prvním jazykem a vyučuje se již od 1. třídy. Němčina jako druhý cizí jazyk se vyučuje od 6. třídy v rozsahu 3 hodiny týdně.

Ve třídě 9. A byl maximální počet žáků 15 z toho 10 chlapců a 5 dívek. Hodiny němčiny byly v pondělí 5. vyučovací hodinu a ve čtvrtek 5. a 6. vyučovací hodinu. Výuka v rámci výzkumu trvala od 10. 9. do 4. 10. 2007. K dispozici jsem měla dohromady 12 vyučovacích hodin. Za dobu svého výzkumu jsem se žáky měla probrat 1 lekcí z učebnice s tématem *Freundschaft*, procvičit préteritum plnovýznamových sloves a probrat

préteritum modálních sloves z předchozí lekce. Při opakování préterita jsem se snažila zapojit do výuky pohybové i jiné hry a alespoň zčásti činnostní aktivity (skládání komixu, práce s nůžkami, pohyb po třídě, skupinová práce) jako činnostní prvky.

K probírání tématu Freundschaft jsem se pak rozhodla pro projekt „Hledání německy mluvícího kamaráda přes internet“ jakožto činnostní metodu. Tento projekt měl do výuky zapadat jak tématicky, tak gramaticky. Mělo se tedy jednat z části o výuku takové slovní zásoby i gramatiky, kterou měla v plánu paní učitelka, jen formou projektu a tudíž neměl být velkým narušením či přerušením plánovaného obsahu výuky.

Nejprve jsem si udělala sama plán projektu, který nebyl příliš náročný, ani nezabral mnoho času, protože se jednalo o poměrně jednoduchý a krátkodobý projekt. Časově nejnáročnější bylo najít vhodnou webovou stránku pro hledání kamaráda, což trvalo přes hodinu. Naplánovala jsem si, že žáky seznámím s tématem projektu v souvislosti s probíranou lekcí. Pokud budou mít žáci o projekt zájem, budou sami přemýšlet a plánovat, jak by se dal takový projekt realizovat. Pro případ, že by žáci nepřišli na žádnou lepší alternativu, navrhla bych jim hledat si kamaráda prostřednictvím webové stránky, kterou jsem pro ně našla. Potom měli žáci pracovat samostatně na tom, co bylo nutné: vyplnění formuláře a napsání úvodního e-mailu. Přičemž bylo možné, aby žáci i spolupracovali, pokud si sami nevěděli rady. V následující hodině měli žáci obdržet a přečíst si odpovědi na své inzeráty a opět odpovědět. Tak by si našli jednoho nebo více kamarádů, se kterým by si dopisovali už mimo školní rámec. Projekt měl tedy zahrnovat dvě vyučovací hodiny na počítačích. Podle teorie o projektovém vyučování splňoval tento projekt následující znaky:

- vztah k životní situaci, zájem žáků a smysluplný výsledek projektu:

Jedním z hlavních cílů projektu bylo, aby si žáci našli někoho, s kým si mohou skutečně dopisovat o tom, co je zajímavé. Poznat tak jinou kulturu a způsob života svého vrstevníka v jiné zemi, napsat mu o svém vlastním životě a životě v Čechách všeobecně, popř. konfrontovat oba životní styly, rozšířit si tak obzory a v ideálním případě najít skutečně kamaráda, kterého bude moci v budoucnu navštívit atd. Žáci měli při tomto projektu jedinečnou příležitost využít německý jazyk jako autentický dorozumívací prostředek, jehož užití mělo vést k praktickému účelu, který pro ně má smysl.

- řešení problémů, samostatnost a odpovědnost:

Žáci se měli vypořádat s vyplněním osobních údajů při registraci do systému pro seznamování. Tato část na ně kladla velké nároky v tom, že registrace musela být naprosto správně vyplněna, protože jinak by nebylo možné pokračovat. Žáci byli postaveni před nutnost vyřešit neobvyklý úkol, který vyžadoval soustředěnost, nutnost vyhledat neznámé informace, zorientovat se v tom, co se po nich požaduje, pracovat přesně. V této fázi si mohli žáci ještě navzájem pomáhat. Napsání dopisu pro kamaráda však už bylo čistě samostatnou záležitostí. Tento úkol byl jiný i v tom, že žáci na něm nepracovali kvůli výsledku, který má být opraven paní učitelkou. V tomto úkolu měli žáci prezentovat sami sebe a být zodpovědní za to, jak bude jejich dopis působit na skutečného příjemce.

- interdisciplinární učení:

V určité míře dochází při tomto projektu k osvojování si zeměpisných znalostí. Žáci mají možnost oslovit člověka jakékoli národnosti a země. Při dopisování s ním se dozví o městě, kde tento člověk žije, o přírodních a hospodářských podmínkách, zvycích, kultuře příslušné země atd.

- aktivizace:

Vzhledem k tomu, že tento projekt má pro žáky silný praktický význam a jazyka zde není používáno za účelem procvičování nýbrž s cílem skutečně se dorozumět, lze předpokládat, že bude pro žáky silně aktivizační.

Nápad hledání si kamaráda byl rovněž v učebnici Spaß mit Max, jen jeho provedení mělo být jiné. Žáci měli v učebnici adresu, kam mohou poslat svůj kontakt a inzerát, prostřednictvím kterého si chtějí najít kamaráda. Příslušná firma potom měla pro každého zájemce vybrat někoho, kdo by odpovídal tomu inzerátu a s kým by si potom žáci dopisovali. Nápad na projekt jsem konzultovala i s paní učitelkou, které se zdál také dobrý. Na základě těchto dvou „zdrojů“ jsem se utvrdila v tom, že projekt bude pro žáky vhodný.

4.2 Výzkumné metody a fáze výzkumu

Pro ověření hypotéz jsem zvolila následující výzkumné metody:

1. Pozorování
2. Reflexe vlastní pedagogické činnosti
3. Nestrukturovaný rozhovor
4. Dotazník

Pořadí metod není náhodné. Jako první jsem zařadila metodu pozorování, ve které jsem se snažila ověřit teoretický předpoklad o tradiční výuce, ze kterého vychází celá tato práce a který je důvodem pro provádění výzkumu. Pořadí dalších metod odpovídá realizaci jednotlivých fází výzkumu. V první fázi jsem se žákům představila, vysvětlila jim důvod své přítomnosti a společných vyučovacích hodin a zrealizovala s nimi činnostně orientovanou výuku. Po každé vyučovací hodině jsem prováděla reflexe své činnosti, které jsou druhou výzkumnou metodou. V průběhu první fáze jsem před svými hodinami i po nich získávala další výzkumné informace prostřednictvím nestrukturovaných rozhovorů s paní učitelkou Rychtářovou. V druhé fázi, tj. po skončení činnostně orientované výuky, jsem žáky požádala o vyplnění dotazníku, který byl poslední výzkumnou metodou, poděkovala jim i paní učitelce za spolupráci a rozloučila se. Jelikož realizace jednotlivých fází výzkumu odpovídá realizaci výzkumných metod, nebudu se již věnovat dalšímu popisu těchto fází. Zůstanu u tohoto stručného shrnutí a budu se věnovat již jen jednotlivým metodám.

4.2.1 Pozorování

Tato práce vychází z předpokladu, že tradiční formy výuky nejsou v současné době již zcela dostačující. Během pedagogické praxe, kterou jsem prováděla u paní učitelky Rychtářové jsem se seznámila s jejími metodami a postupy práce, které lze označit převážně za tradiční. Během výzkumu jsem se snažila ověřit, zda platí, že tradiční metody plní důležité funkce ve vyučovacím procesu, ale ne všechny, a proto je třeba je doplnit o další méně tradiční – například činnostní – metody. K tomu jsem zvolila metodu pozorování. Cílem pozorování je tedy zjistit, zda v tradiční výuce skutečně chybí některé důležité prvky, které by mohla doplnit činnostní výuka a o jaké prvky se konkrétně jedná, či do jaké míry je tradiční výuka nedostačující.

Pozorování jsem věnovala sice jen jednu vyučovací hodinu, ale vzhledem k tomu, že jsem měla příležitost pozorovat výuku paní učitelky i při praxi, mohu konstatovat, že tato hodina náslechu odpovídá svým charakterem, přístupem i použitými metodami hodinám předešlým a lze tedy předpokládat, že paní učitelka tento způsob výuky aplikuje ve většině hodin.

a) Průběh

Pro realizaci pozorování jsem si připravila seznam několika bodů, které by se podle mého názoru měly objevit při výuce, i když ne nutně v každé hodině. Ke každému bodu jsem si dělala poznámky a postřehy o tom, do jaké míry jsou jednotlivé jevy realizovány. Tento postup se mi v tomto případě zdál vhodnější, než zpracování dat do tabulky či záznamového archu, jelikož postřehy k některým jevům měly komplexní charakter a bylo by obtížné je zjednodušit.

Záznam pozorovaných jevů

- motivace a aktivizace žáků

Nejvíce aktivní byla nejšikovnější žákyně, která za svou aktivitu (hlášení se a správné odpovědi) byla odměněna jedničkou do žákovské knížky. Paní učitelka se tak pravděpodobně snažila motivovat i ostatní žáky, kteří by při větší snaze mohli rovněž obdržet dobrou známku. Paní učitelka tedy využila vnější výkonovou motivaci. Ostatní žáci při hodině také pracovali, ale ne z vnitřního popudu neboli na základě vnitřní motivace, nýbrž byli vyvoláváni paní učitelkou a úkoly plnili vždy na její příkaz.

- spolupráce

V této hodině žáci nebyli vyzváni přímo ke spolupráci ať ve dvojicích nebo ve skupinách.

- samostatnost

Podíl samostatné práce v hodině byl vysoký. Rozhodně lze tvrdit, že žáci byli vedeni k samostatnosti.

- řešení problémů

Žáci narazili na jazykový problém, kdy nedokázali správně vyslovovat a nevěděli, co znamenají údaje ve slovníku za nepravidelnými slovesy. Z chování paní učitelky se dalo usoudit, že rozumět údajům ve slovníku není pro žáky jev zcela nový, ale ani nepředpokládala jeho ovládnutí. Paní učitelka vyřešila tento problém za žáky tak, že jim systematicky vysvětlila, co údaje znamenají a udělala přehledný zápis na tabuli, který si

žáci měli napsat do sešitů. Jiné řešení problému, které by bylo adekvátní pro žáky se v této hodině nenaskytlo.

- **rozvíjení zodpovědnosti**

Na žáky byl kladen požadavek plnit zadané úkoly a být tedy za toto splnění zodpovědný, což můžeme považovat za jednu z možností vedení k zodpovědnosti.

- **pohyb nebo práce rukou**

Žáci se pohybovali ve třídě, když chodili zapisovat na tabuli slovíčka k procvičení.

- **respektování zájmů žáků**

Nelze tvrdit, že by paní učitelka nerespektovala zájmy žáků, spíše z nich v této hodině nevycházela a nijak významně se o ně nezajímala.

- **blízkost výuky životu žáků/využití zkušeností žáků**

Ani na zkušenosti a život žáků se paní učitelka v této hodině neorientovala.

b) Vyhodnocení:

Při vyhodnocování jsem postupovala tak, že jsem poznámky k jednotlivým bodům analyzovala z takového hlediska, do jaké míry dochází k naplňování jednotlivých bodů pozorování. Touto analýzou jsem se snažila odpovědět na otázku, zda je nutné zavádět do výuky činnostně orientované metody.

Do pozorovaných jevů jsem nezahrnula takové, které svědčí o smysluplnosti a nutnosti využití tradiční výuky. Tento faktor se totiž nesnažím objasnit, jelikož nepochybuji o tom, že tradiční výuka má svůj smysl. Proto zde uvádím jen stručné shrnutí toho, v čem je tradiční výuka užitečná. Hodina paní učitelky byla velice systematická a didakticky promyšlená. Paní učitelka přizpůsobovala svoji hodinu podmínkám tradiční výuky. To znamená, že pracovala tempem zvládnutelným pro všechny; opakovala gramatiku, kterou žáci zapomněli, i když neměla pravděpodobně v plánu se tomu věnovat; dbala na procvičení písemné i ústní, na vyváženost řečových dovedností; věnovala se systematickému výkladu i zápisu do sešitu atd. Po didaktické stránce této hodině nedalo nic vytknout. Přesto se ukázalo, že některé prvky ve výuce chyběly. Samozřejmě není možné zrealizovat v jedné hodině všechny prvky činnostní výuky. Ukázalo se však, že v tradiční výuce nedocházelo k realizaci mnoha důležitých jevů.

Žáci byli motivováni převážně vnějšími faktory a opomíjela se motivace vnitřní. Jako organizační forma vyučování byla uplatňována frontální výuka a hodina byla řízena direktivně paní učitelkou, která poskytovala žákům málo prostoru ke spolupráci, k prezentaci vlastních nápadů a názorů. Žákům ve vyučování chyběla určitá akce, nějaké

jejich vlastní přispění k průběhu hodiny a k jejich učení. Zkrátka prvky, které by nevycházely pouze od paní učitelky. Žáci potom mají pocit, že se učí kvůli škole nebo kvůli učiteli. Na první pohled to vypadalo, že jsou žáci ukázněni a dělají, co mají, ale bylo vidět, že se i nudí a snaží se rozptýlit tak, aby nevyrušovali celou třídu. Zdá se tedy, že v tradiční výuce se klade velký důraz na samostatnost žáků na úkor spolupráce.

Na základě pozorování jsem také došla k závěru, že tradiční výuka nenabízí žákům v dostatečné míře takové prvky vyučování, které jsou vlastní projektu. Jako je například práce na smysluplném produktu, která vede mimo jiné k rozvíjení zodpovědnosti za jeho dokončení; řešení komplexních problémů; orientace na praktický život a zájmy žáků atd.

Závěry mého pozorování jsou tedy takové, že se potvrdil předpoklad, ze kterého tato práce vychází a který odpovídá teorii o tradičních metodách a to, že tradiční výuka má své opodstatnění a plní důležité funkce ve výuce. Nicméně nemůže naplnit některé cíle vzdělávání důležité jak pro život žáků, tak z hlediska didaktického, které zase může poskytnout činnostní výuka. Proto se jeví jako efektivní zkombinovat tyto postupy a realizovat činnostně orientovanou výuku.

4.2.2 Reflexe vlastní pedagogické činnosti

Vlastní pedagogickou činnost jsem koncipovala jako vyučování, ve kterém jsem se snažila spojit prvky tradiční výuky s prvky činnostními a realizovat tak činnostně orientovanou výuku. Během výuky jsem sledovala chování a reakce žáků ve vztahu k činnostně orientovanému vyučování, výsledky a výstupy jejich práce. Po každé vyučovací hodině jsem prováděla reflexi příslušné hodiny, ve které jsem využívala komplexní přístup a všímala si všech jevů, které by mohly mít význam z hlediska uplatnění činnostně orientovaného vyučování v praxi. Cílem reflexe vlastní pedagogické činnosti bylo všítat si faktorů, které by mohly vést k ověření hypotéz, ale i podmínek, za jakých je možné činnostní výuku realizovat.

Hodina č. 1, cíl: zopakovat préteritum pravidelných a nepravidelných plnovýznamových sloves

Plán hodiny:

1. Žáci ústně zopakují teorii, jak se tvoří préteritum slabých a silných sloves - 2 min
2. Žáci vyplňují samostatně cvičení na préteritum - 10 min
3. Kontrola cvičení – 3 min
4. Žáci tvoří „hvězdu“. Nakreslí si tvar hvězdy na papír a do každého cípu zapíše dvojici sloves např. sprechen – sprach. Potom hvězdu rozstříhají, části rozmíchají a snaží se opět sestavit. Nejprve proběhne soutěž: která dvojice bude nejrychlejší v sestavování jedné společné hvězdy. Potom opět soutěž – vyhraje nejrychlejší jednotlivec – 20 - 25 min.
5. Žáci stojí, já jim zadávám pravidelná i nepravidelná slovesa. Kdo řekne správně jejich tvar préterita, může si sednout, kdo ne, pořád stojí, dokud to také neřekne správně – 5 min
6. Žáci vymýšlejí věty se slovesy v préteritu – ve zbytku hodiny

Reflexe:

Již v první hodině jsem chtěla zkombinovat prvky tradiční a činnostní. Zvolila jsem tedy procvičování tradičním způsobem (cvičením na doplňování) a činnostní metodou (tvorbou hvězdy), která zahrnovala práci rukou i soutěž. Žáci se zdáli tvorbou hvězdy zaujatí, ne však nadšení. Negativem této metody bylo to, že zabrala velmi mnoho času. Žáci totiž neměli všichni nůžky, což jsem nepředpokládala, a museli jeden na druhého čekat. Tvorba hvězdy, která se mi zdála zpočátku jednoduchá, se tedy projevila jako časově náročná, a tím byla i méně efektivní, než jsem očekávala. Ukázalo se také, že ne každý je šikovný při práci s papírem a nůžkami. Zatímco ostatní hvězdu dokončili, jedna dívka dokázala za stejnou dobu nakreslit pouze obrys. To svědčí o tom, že každému jde něco jiného a vyhovuje mu jiná metoda. I když už žáci měli hvězdu hotovou, nedokázali se všichni ukázat, aby poslouchali, co mají dělat dál. Soutěž tak neprobíhala s celou třídou, ale jen s několika žáky. Ostatní buď hvězdu teprve dokončovali nebo se nezúčastnili. Při realizaci této metody jsem si uvědomila, že kreslení a stříhání hvězdy pro žáky v 9. třídě už není možná dost zajímavé a bylo by to vhodnější spíše pro mladší žáky.

Z této aktivity vyplynulo, že je třeba znát podmínky, v jakých se metoda provádí, jaké jsou zájmy žáků a nezbytné jsou rovněž didaktické zkušenosti.

Hodina č. 2, cíl: zopakovat préteritum

Plán hodiny:

1. Žáci si opět zahrají hvězdu – 5 – 10 min.
2. Ústní časování sloves – 5 min.
3. Já zadávám česky nepravidelná slovesa v různých osobách v minulém čase, žáci překládají do němčiny a chodí psát na tabuli. Potom z tabule překládají zpět do češtiny a zapisují si do sešitu. Kdo to má bez chyby, dostane malou jedničku – 20 min.
4. Hra „bingo“ - 10 min.
5. Zadání domácího úkolu. Žáci se mají zeptat svých rodičů či prarodičů na nějakou zajímavou událost z jejich života (např. jak se seznámili) a popsat ji s užitím préterita – 3 min.

Reflexe:

Vzhledem k tomu, že jsem v minulé hodině měla pocit, že si „hvězdu“ žáci nestihli dostatečně zahrát (dostali se k tomu jen někteří), navrhla jsem jim na začátku hodiny, aby si ji zahráli znovu všichni. Žáky skládání „hvězdy“ však příliš nenadchlo ani napodruhé. Z toho vyplývá, že práce rukou ve výuce sama o sobě není zárukou úspěchu. I činnostní metody se musí vybírat s ohledem na cíl, zkušenosti a zájmy, věk žáků atd. Při tradičním drilu (časování sloves v préteritu) byli žáci mnohem ukázněnější než při hře a dělali, co se po nich požadovalo. Nejvíce je z celé hodiny motivoval boj o známku, při kterém byli mnohem koncentrovanější než při hře. Hra „bingo“ žáky zaujala více než hvězda, ale také ne všechny.

Cílem domácího úkolu bylo méně tradiční zadání, na kterém žáci měli pracovat s pomocí rodičů nebo prarodičů. Úkol měl žáky zaujmout tím, že se týká jejich rodiny. Nebylo to tedy „cvičení pro cvičení“, ale vedle užití préterita v reálném kontextu, se žáci měli dozvědět o svých příbuzných něco, co dosud nevěděli, ale co pro ně mohlo být zajímavé.

Hodina č. 3., cíl: probrat časování modálních sloves v préteritu a procvičit

Plán hodiny:

1. Žáci mají sami odvodit pravidlo pro tvorbu préterita u modálních sloves na základě tabulky v učebnici se všemi modálními slovesy vyčasovanými v préteritu. 7 min
2. Zápis teorie do sešitu. 3 min
3. Písemné cvičení na préteritum modálních sloves. 10 min

4. Ústní procvičování préterita modálních sloves – žáci si vymýšlí vlastní věty. 8 min
5. Zopakování pohádky O Popelce – každý řekne jednu větu. 12 min
6. Pohádka O Popelce na proužcích papíru, které jsou rozstříhané na půl. Žáci chodí po třídě a hledají někoho, kdo má druhou půlku. Jednotlivé poloviny však musí spojit tak, že mezi ně vloží modální sloveso v préteritu, na které musí přijít sami. 15 min

Reflexe:

Cílem prvního úkolu bylo, aby žáci samostatně uvažovali a dokázali zpracovat předložené informace. Zadaný úkol však žáci prováděli spíše s nechutí a někteří se o to vůbec nepokusili. Buď pro ně byl tento úkol příliš náročný nebo nejsou zvyklí sami uvažovat a předpokládají, že jim učitel všechno zprostředkuje zjednodušeně. V této hodině jsem měla opět možnost se přesvědčit, že při tradičním způsobu výuky jsou žáci ukázněni a dělají, co učitel požaduje. Bylo vidět, že jsou žáci naučení, jak se mají při hodinách chovat a toto chování dodržují. Zároveň se však z větší části při tradiční výuce nudí, nedávají pozor a rozptylují se takovými formami aktivit, aby nevyrušovali.

Aktivita s proužky papíru žáky zaujala. Byli rádi, že se mohou pohybovat mimo lavice a zřejmě se jim líbilo i hledání druhé poloviny. Úkol však ztroskotal na tom, že žáci nerozuměli slovní zásobě na lístečcích, i když jsem se pokoušela o to, aby byla co nejjednodušší, a ve většině případech se dvojice nenašli. Žáci však měli tendenci tento úkol opravdu řešit, spojit svoje síly ve skupinové práci a s problémem se vypořádat.

Hodina č. 4, cíl: zopakovat préteritum modálních a plnovýznamových (pravidelných a nepravidelných) sloves

Plán hodiny:

1. Někdo z žáků čte svůj domácí úkol po větách. Ostatní jednotlivé věty překládají a chodí zapisovat na tabuli každé sloveso z dané věty v základním tvaru (infinitivu). Zároveň zapisují na tabuli slovíčka, kterým nerozumí. 15 min
2. Ze skupiny zapsaných sloves rozlišíme pravidelná a nepravidelná a zopakujeme jejich časování v préteritu. 10 min
3. Někdo zkusí text převyprávět znovu s pomocí sloves a slovíček na tabuli. 5 min
4. Zopakovat ústně, jak se tvoří préteritum modálních sloves. Žáci si vymýšlejí věty s modálními slovesy a píše je do sešitu. 10 min

5. Uvést projekt. 5 min

Reflexe:

Tuto hodinu jsem pojala ryze tradičně. I paní učitelka mi doporučila omezit hry a používat je všeobecně střídmeji. Navíc jsem počítala s tím, že se v příštích hodinách budeme věnovat projektu. Jako vždy žáci v tradiční hodině spolupracovali, ale mnozí se nudili. Příběh spolužáka je nezajímá a nedávali pozor, o čem četl. Důvod mohl být i ten, že žákovi nerozuměli, protože četl potichu, nevýrazně, s chybami, i když jsem ho upozornila, aby četl hlasitěji. Téměř každou větu musel opakovat přibližně 3x, než mu porozuměli.

Domácího úkolu se žáci zhostili různě úspěšně. Některé příběhy byly hezké a zajímavé a zde úkol splnil svůj účel. Jiní žáci však zadání ani nepochopili a místo aby psali o svých příbuzných v minulém čase, psali tradičně o tom, na co jsou zvyklí z předchozích let - o sobě a svých koníčcích. V domácích úkolech byla zjevná snaha používat slovník, což jsem ocenila. Avšak pro všechny bez výjimky platilo, že v tomto úkolu nedokázali aplikovat pravidla pro tvorbu préterita plnovýznamových sloves, ačkoli to pro ně nebyla nová látka a věnovali jsme jí už 3 hodiny procvičování. Příčina může být v tom, že buď žáci nejsou zvyklí zaregistrovat, co se ve škole probírá, dokud před nimi není test, či jiná forma zkoušení. Nebo, i když znají příslušná pravidla, nejsou schopni je samostatně aplikovat v situaci, kdy jim někdo přímo neříká, jakým způsobem a co přesně mají procvičovat, což je problém tradiční výuky. Žáci pak nejsou schopni použít mnohdy perfektně nacvičené znalosti mimo rámec těchto cvičení v nějakém úplně jiném kontextu a také je rychle zapomínají. To je důvod pro použití činnostních metod, které jsou komplexnější než klasická cvičení. U činnostních metod dochází k procvičování více jevů najednou v kontextu, který je do určité míry nezávislý na právě probíraném učivu a reálný. Zapamatování si poznatků je pak mnohem trvalejší a výuka efektivnější, i když se může zdát, že činnostní metody zabírají více času.

V závěru hodiny jsem žáky seznámila s myšlenkou projektu a upozornila je, že ho budeme dělat pouze v případě jejich zájmu a že je tedy do ničeho nenutím. Všichni žáci souhlasili, ale ne příliš nadšeně. Zřejmě je ani tak nezaujalo téma projektu, jako spíš to, že půjdeme na počítače a že to bude změna oproti tradičním hodinám nebo byli zkrátka jen zvědaví, či měli chuť vyzkoušet něco nového.

Hodina č. 5, cíl: Vytvořit inzerát, prostřednictvím kterého budou žáci hledat kamaráda

Plán hodiny:

1. Formou brainstormingu zjistit, jakým způsobem je možné si hledat kamaráda - 2 min
2. Žáci hledají sami na internetu vhodnou webovou stránku k získání kamaráda nebo hledají způsobem, jaký navrhnou sami - 5 – 10 min
3. Pokud nic nenajdou, nabídnu jim vlastní připravenou adresu k příslušným webovým stránkám - 3 min
4. Žáci si sami vyplní údaje potřebné k registraci a napíšou inzerát - 30 min

Reflexe:

Při brainstormingu žáky nenapadla možnost, kterou jsem předpokládala, tj. najít německou webovou stránku, prostřednictvím které lze najít kamaráda na dopisování. Místo toho žáci uváděli možnosti jako icq, skype, či jiné formy chatu. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila řídit myšlenkou činnostních metod, aby žáci dělali to, co je zajímavé a způsobem, jaký je zajímavé, svolila jsem, aby si pokusili najít německy mluvícího kamaráda způsobem, jaký navrhovali. Ostatním žákům jsem řekla, jak je možné si hledat kamaráda i jiným způsobem neboli prostřednictvím webových stránek a ti potom pracovali se mnou. Představovala jsem si, že se žáci budou schopni na stránkách alespoň rámcově zorientovat a dělat, co se požadovalo. Jazyková úroveň žáků na to však nestačila. Musela jsem je tedy vést krok po kroku a říkat jim, co mají dělat, čímž značně utrpěla myšlenka projektu, že žáci mají pracovat relativně samostatně a vypořádávat se s problémy. Navíc jsem zjistila, že zhruba polovina žáků o zamýšlený projekt ve skutečnosti nemá vůbec zájem, protože na počítačích dělali všechno možné, jen ne projekt. Tím se potvrdil můj dojem, že žáci s projektem souhlasili z jiných důvodů než kvůli hledání kamaráda. Až když jsem stanovila pravidlo, že buď uvidím, že s někým komunikují německy nebo musí pracovat se zbytkem třídy, ukázalo se, že ti žáci, kteří zvolili hledání kamaráda přes icq či skype, ve skutečnosti s nikým nekomunikovali a museli se tudíž začít přidávat ke zbytku třídy.

Žáci se ochotně pouštěli do vyplňování formuláře, který byl nutný k registraci, ale vzhledem k tomu, že požadovaným údajům nerozuměli, vyplňovali ho špatně. Navrhla jsem jim, aby využili internetový slovník, s pomocí kterého údajům porozumí. I přesto, že už žáci údajům rozuměli, stále se našli takoví, kteří psali informace do špatných řádků. Opět jsem jim musela krok po kroku říkat, co mají do příslušných políček vyplnit. Mnozí

potom měli formulář špatně vyplněný i přesto, že jsem jim několikrát řekla, co který údaj znamená a jak mají postupovat.

Na konci hodiny jsme narazili na technický problém. Když už většina žáků vyplnila formulář správně, nepodařilo se nám na školních počítačích z neznámého a neřešitelného důvodu formulář odeslat. Tuto překážku jsem neočekávala, protože jsem si doma předem sama formulář vyplnila a bylo možné ho odeslat. Na příští hodinu jsem našla jiné stránky, o kterých jsem doufala, že budou fungovat.

Hodina č. 6, cíl: Probrání a procvičení časových údajů

Plán hodiny:

1. Žáci se na základně obrázků a vysvětlení v učebnici snaží sami pochopit, jak se v němčině určuje čas na hodinách. 6 min
2. Zápis do sešitu. 4 min
3. Ústní procvičování časových údajů, cvičení v učebnici. 13 min
4. Čtení a překlad komixu, který se vztahuje k časovým údajům. 10 min
5. Zadat DÚ na časové údaje – cvičení v pracovním sešitě. 2 min

Reflexe:

Další hodina následovala tentýž den hned po hodině s počítači, zvolila jsem tedy tradiční výuku. Paní učitelka mi řekla, že nechává žáky, aby sami přišli na to, jak se určuje čas na základě učebnice. Nechala jsem je tedy, aby to odvodili sami, i když jsem s tím v případě modálních sloves neměla moc dobrou zkušenost. Ukázalo se však, že v tomto případě se žáci samostatnému uvažování nebránili a rychle přišli na to, jak se čas určuje. Zřejmě to bylo tím, že tato úvaha byla méně náročná než v případě modálních sloves a také žáci měli k dispozici obrázky hodin, na kterých bylo pravidlo znázorněno. Ve zbytku hodiny se žáci chovali jako při předchozích tradičních hodinách.

Hodina č. 7, náslech u paní učitelky Rychtářové

Průběh hodiny:

1. organizační záležitosti (např. nadepisování sešitů, slovníčku)
2. diktování slovíček, která se mají žáci naučit (výběr slovíček ze 6. lekce), žáci si je značí v učebnici
3. označená slovíčka žáci znovu přečtou s překladem, žáci neumí přečíst „einschlafen“, místo /á/ čtou /é/, paní učitelka to vysvětluje na jiných, jednodušších slovech, hned nadiktuje žákům zápis do sešitu ke správné výslovnosti
4. procvičování minulých tvarů nepravidelných sloves, nejprve ústně, potom písemně, poté zaměření na slovesa se změnou kmenové samohlásky
5. učitelka napíše na tabuli vysvětlení údajů ve slovníku k jednotlivým slovíčkům
einschlafen - ä - schlief ein - ist eingeschlafen
infinitiv změna kmenové préteritum perfektum
samohl. přít. čase.
6. žáci chodí k tabuli a píší stejným způsobem zadaná slova: stehlen atd. potom procvičují ústně v krátkých větách
7. ústní procvičování těchto tvarů slovíček z učebnice, žákům to nejde, dostanou za úkol rozepsat si ty tvary do sešitu, někdo z nich pracuje u tabule na stejném úkolu, zbytek dostanou žáci za DÚ

Podrobnější popis náslechu – viz. výzkumná metoda pozorování.

Hodina č. 8, cíl: Zaregistrovat se a napsat inzerát na webových stránkách

Plán hodiny:

1. Žáci se zaregistrují na webových stránkách www.mailfriends.de 15 min
2. Zapiší si nová slovíčka do slovníčku. 5 min
3. Vyberou si jeden inzerát, na který odpoví a (nebo) napíše vlastní inzerát. 25 min

Reflexe:

Po tom, co se dříve zvolená webová stránka ukázala nefunkční, jsem našla jinou, která odpovídala našim potřebám a fungovala. Žáci sice museli vyplňovat znovu registraci, což už dělali v první hodině na počítačích, avšak tentokrát jsem předpokládala, že jim to půjde lépe a že si alespoň zopakují slovíčka, která se zčásti objevila už při první registraci. Tentokrát jsem při vyplňování registrace žáky rovnou odkázala na internetový slovník, aby mohli pracovat více samostatně. Přesto se v registraci stále objevovalo mnoho chyb a žáci

se mě ptali na slovíčka, místo aby si je hledali sami. Situaci zkomplikovalo to, že třetina třídy se v tomto týdnu účastnila nějaké školní akce a nebyli ve škole. Projektu se tedy tentokrát účastnilo 10 žáků z 15. Z toho měly 2 žákyně technické problémy, které jsem nedokázala vyřešit a stále je to vracelo na stránce zpět, takže se nemohly zaregistrovat. Další žákyně už někoho na dopisování měla, takže jsem ji nenutila do dalšího hledání. Pracovala s ostatními, ale svůj inzerát nakonec neodeslala. V této fázi se tedy projektu plně účastnilo 7 žáků.

Po vyplnění formuláře, jsem měla v plánu, že si žáci napíší do slovníku slovní zásobu, se kterou se při vyplňování setkaly. Už v minulé hodině na počítačích jsem však zjistila, že žáci jsou natolik zaujati počítači, že je téměř nemožné získat jejich pozornost. Zřejmě k tomu také přispívá pocit žáků, že když jsou na počítači, není to jako tradiční výuka a tudíž nemusejí dávat takový pozor na to, co učitel říká. Při této snížené pozornosti se mi zdálo, že i kdybych žákům řekla, aby si zapsali slovíčka samostatně, neudělali by to všichni. Proto jsem nechala zápis slovíček na jinou hodinu. Na formulování vlastního inzerátu pracovali žáci většinou samostatně a neměli s tím větší problémy. Kromě psaní inzerátu se žákům však celkově moc nedařilo pracovat samostatně a neustále vyžadovali moji pomoc. To mohlo být zapříčiněné zejména tím, že jejich jazykové znalosti nestačili na to, aby se s problémy vypořádali sami.

Hodina č. 9, cíl: Procvičení časových údajů a slovní zásoby ze 7. lekce

Plán hodiny:

1. Kontrola domácího úkolu zadaného paní učitelkou. 10 min
2. Kontrola DÚ na časové údaje. 5 min
3. Rozstříhám zbytek komixu a žáci ho sestaví, potom překlad a zápis slovíček. 10 min
4. Na lístečcích rozdám žákům slova v němčině a jejich překlad v češtině. Žáci chodí po třídě a musí se najít správné dvojice. Potom slovíčka říkám znovu německy a žáci překládají do češtiny. Každý se slovíčkem utvoří větu. 10 min
5. Zopakujeme, jak se určuje čas. Žáci se ptají, co dělala postava z komixu v určitý den a čas, někoho vyvolají, ten odpovídá v préteritu. 10 min

Reflexe:

Sestavování komixu žáky velice bavilo, i když musím připustit, že to bylo jednoduché a krátké. Rovněž chození po třídě a hledání se je zaujalo a nyní se to stejně jako při

sestavování komixu a na rozdíl od her obešlo bez povídání si a nekázně. Z toho zřejmě vyplývá, že pokud nějaká aktivita žáky opravdu zaujme, dokáží se jí věnovat hned bez zbytečných průtahů. Možná je to ale také tím, že práci ve skupinách žáci přece jenom nechápou jako hru, při které se domnívají, že je to vlastně volná zábava a také se podle toho chovají.

Hodina č. 10, cíl: Test na préteritum

Plán hodiny:

1. Napsat test, ve zbytku času procvičit hodiny
2. Napsat si e-mailové adresy žáků.

Reflexe:

Test, který jsem pro žáky sestavila, dopadl podprůměrně. Ukázalo se, že pokud se žáci sami neučí, tak ani procvičování ve škole, ani hry lepší výsledky nezaručí. Situaci zkomplikovalo i to, že po tom, co jsem test ohlásila, odjeli někteří žáci na týden pryč. Když se vrátili, možná už zapomněli, že se nějaký test píše a tudíž se vůbec neučili. Je také možné, že jsem neměla u žáků takovou autoritu, jako paní učitelka, na jejíž testy se prý žáci většinou připravují.

Ve zbytku hodiny jsem poprosila žáky, aby napsali seznam svých e-mailových adres. Naplánovala jsem si, že těm žákům, kteří nebyli ve škole a nemohli se zúčastnit projektu při druhé registraci, pošlu e-mailem přesný postup, jak se mají zaregistrovat a pokusit se také najít kamaráda.

Hodina č. 11, cíl: Probrání vedlejších vět se spojkou „dass“.

Plán hodiny:

1. Zapsat si do slovníku slovíčka z projektu a některá z učebnice. 15 min
2. Vysvětlit gramatiku ke spojce „dass“ a udělat zápis do sešitu. 15 min
3. Procvičování spojky s učebnicí. 15 min

Reflexe:

Slovíčka z projektu si žáci zapisovali tak, že jsem je nejdříve psala na tabuli německy a ptala se žáků, co znamenají česky. Většinu z nich si žáci pamatovali, takže se ukázalo, že se z projektu naučili nějakou slovní zásobu. Pokračování projektu již mělo probíhat samostatně. Žáci, kterým se podařilo zaregistrovat v minulé hodině a napsat dopis, se měli před touto hodinou doma podívat, zda se jim někdo ozval na inzerát. Žáci, kteří ve škole nebyli, se měli pokusit o registraci sami doma na základě mého návodu a měli rovněž zjistit, zda mají ve své schránce odpověď. V této hodině jsem zjišťovala, zda žákům přišly nějaké odpovědi, ale žáci odpovídali, že ne nebo že se nestačili podívat. Nepřihlásil se tedy žádný žák, který by navázal kontakt s německy mluvícím kamarádem. Je však možné, že se žáci na internet opravdu do té doby nepodívali, protože ne každý k němu má přístup z domova. Na závěr se mi tedy nepodařilo zjistit, k jakému výsledku projekt dospěl. Nicméně jsem se při projektu snažila řídit zásadou, že má jít o něco, o co mají žáci skutečně zájem. Proto jsem i v závěru nechala v podstatě na iniciativě žáků, jak se k projektu budou dál stavět. Věřím, že ti žáci, kteří o to měli skutečně zájem si nakonec nějakého kamaráda našli.

Hodina č. 12, cíl: Vyplnit dotazník, procvičit spojku „dass“

Plán hodiny:

1. Zadat žákům dotazník
2. Ve zbytku hodiny procvičit spojku „dass“

Reflexe:

Žáci neměli s vyplňováním dotazníku žádné větší problémy, dotazy měli pouze ojedinele. V závěru hodiny jsme procvičovali spojku „dass“ tak, že žáci říkali, co psali do inzerátů při hledání kamaráda, např. Ich schrieb, dass ich gern schwimme. Zjistila jsem však, že ústní věty tohoto typu jsou pro žáky velice náročné. Mnozí dokázali říct: „Ich schwimme gern“ až když jsem je několikrát opravila a pomáhala jim říct tuto větu správně.

4.2.3 Nestrukturovaný rozhovor

Další výzkumnou technikou, kterou jsem se rozhodla zvolit, je technika nestrukturovaného rozhovoru. Cílem této techniky je učinit si či doplnit představu o realitě školy a o reálných možnostech fungování určitých metodologických postupů a získat tak další pohled na uplatnění činnostně orientovaných metod a informace k ověření hypotéz. Rozhovor jsem realizovala s paní učitelkou Rychtářovou, která má dlouhodobé a bohaté zkušenosti s výukou němčiny na základní škole. Rozhovor jsem nepojala jako jednorázovou záležitost s připraveným souborem otázek. Zdálo se mi, že větší množství informací s vyšší vypovídací hodnotou získám v různých situacích a momentech výzkumu, které se mi zdály vhodné pro konzultaci a zjištění názoru paní učitelky, proto jsem zvolila formu nestrukturovaného rozhovoru.

Z rozhovorů vyplynulo, že paní učitelka je zastánkyní tradičních metod. I ona se však nechává inspirovat a ráda používá ve výuce takové metody, které hodinu obohatí (např. o pohybový prvek), ale zároveň jsou smysluplné a žáci se jejich prostřednictvím něco naučí. Ve výuce používá rovněž hry, ale nechápe je jako vyučovací metodu, nýbrž spíše jako odměnu. Domnívá se totiž, že žáci na základní škole nejsou dostatečně vyspělí, aby se hře věnovali, jak mají. Místo toho chápou hru jako volnou zábavu, takže při ní vyrušují. Paní učitelka mě rovněž upozornila na zajímavou skutečnost, že zatímco mladší ročníky (zhruba do 7. třídy) se v hodinách pohybují rády, starší žáci už se někdy pohybují s nechtí a mají pocit, že jsou obtěžováni, když je učitel vyzývá k pohybu. Starší žáci naopak na rozdíl od mladších rádi uvažují nad problémy a řeší je.

V souvislosti s projektem se paní učitelka domnívala, že je to nápad dobrý a že žáky zaujme. K tomu, že jsem žákům dala na výběr hledat si kamaráda prostřednictvím metod, které navrhovali oni (icq, skype, chat) a nebo těch, které jsem navrhovala já (webová stránka), mi paní učitelka řekla, že jim pokud možno nemám dávat na výběr, protože jsou zvyklí dělat to, co jim učitel řekne. Možnost volby pak vede k pocitu, že si mohou dělat, co chtějí a to způsobuje nekázeň.

Svůj pohled na výuku paní učitelka uzavřela názorem, že na žáky se musí působit mírným, leč vytrvalým tlakem a tak je přimět k práci a k učení se. Hlavně by se však nemělo zapomínat na to, že aby žáci dosahovali nějakých výsledků, tak je nelze jenom učit, ale musí se také učit sami. To znamená, že na sobě musejí chtít ze své vůle pracovat a nespolehat se jen na to, že je někdo něco naučí. Ochota pracovat na sobě a učit se je podle

paní učitelky podmíněna určitou duševní vyspělostí žáků, kterou všeobecně získávají dříve dívky než chlapci nebo je podmíněna jinými faktory, které však učitel může ovlivnit jen z části. Mnoho chlapců si tuto nutnost ani do konce základní školy neuvědomí a o to je potom práce s nimi náročnější. V tomto ohledu nevidí paní učitelka rozdíl mezi tradičními nebo činnostními metodami. Upozornila mě, že žáci, kteří se do projektu zapojovali laxně, či nedávali pozor na to, co jim říkám, byli titíž, kteří se neučí a nepracují ani v jejích hodinách.

Rozhovory s paní učitelkou lze shrnout a vyhodnotit tak, že paní učitelka považuje z dlouhodobého hlediska za funkční tradiční metody. Nicméně připouští, že tradiční metody by se měly obohacovat o další repertoár metod, které nabízejí například pohybovou složku. V zásadě se tedy domnívá, že některé prvky činnostních metod jsou ve výuce důležité a je možné je zrealizovat. Avšak k některým jiným prvkům se staví kriticky. Například se nedomnívá, že by didaktické hry mohly mít významnější smysl než odpočinek od běžné školní práce a být něčím jiným, než odměnou. Domnívá se, že potom by žáci získali příliš velkou volnost a učení by bylo neefektivní. Výuka by podle ní měla být řízena převážně učitelem a žáci by neměli získávat příliš velkou volnost v rozhodování. Dále se paní učitelka nedomnívá, že činnostní metody mohou přimět k práci a zájmu o školu méně nadané žáky.

4.2.4 Dotazník

Pomocí techniky dotazníku jsem zjišťovala názory žáků na tradiční a činnostní způsob výuky a na to, jaké metody by preferovali. Cílem bylo zjistit, jaké jsou představy a potřeby současných žáků a zda jim činnostní výuka může vyjít vstříc. Dále mě zajímalo, jak činnostní výuku hodnotí sami žáci a do jaké míry jejich hodnocení potvrzuje nebo vyvrací mé pozorování. Odpovědi žáků tak měly přispět k potvrzení nebo popření hypotéz výzkumu.

Vyplňování dotazníku se zúčastnilo 14 žáků z 15. Znění dotazníku je v příloze č. 8.

Dotazník obsahuje:

oslovení,

vysvětlení účelu dotazníku

žádost o jeho vyplnění, které je anonymní

poznámky k tomu, jak dotazník vyplnit

11 otázek, z toho 4 otevřené, 6 uzavřených a 1 polouzavřená
poděkování

jméno autorky

datum a místo zhotovení dotazníku

Při vyhodnocení odpovědí jsem postupovala tak, že u otevřených otázek jsem si vytvořila přehled odpovědí všech žáků a to buď do tabulky nebo jen pomocí výčtu. Obsah těchto odpovědí jsem potom analyzovala vzhledem k tomu, na co se jednotlivé otázky zaměřovaly, tedy vzhledem k problematice činnostních metod. U každé otázky jsem se snažila dospět k závěru, co si žáci o dané problematice myslí, nebo jaký převažuje názor. Podobný postup jsem aplikovala i u otázek uzavřených a jedné polouzavřené s tím rozdílem, že jsem sečetla množství příslušných odpovědí a tato čísla jsem opět analyzovala vzhledem k zaměření otázky. Jednalo se tedy o hodnocení kvalitativní.

1. Pokud by sis mohl(a) vybrat, co chceš na hodinách němčiny dělat, co by to bylo?

Žák č.	Odpovědi	
	Činnostní prvek	Jiný prvek
1.	<i>Skupinové hry</i>	
2.	<i>Více mluvit německy</i>	<i>Méně úkolů</i>
3.	<i>Konverzace</i>	
4.	<i>Probírání důležitých věcí, třeba jak se zeptat na cestu</i>	
5.	<i>Občas hrát hry a častěji chodit na počítače</i>	
6.	<i>Probírat více slovní zásoby a dělat projekty podobné jako na AJ</i>	
7.	<i>Hry a zábavnější činnosti, projekty v power pointu</i>	
8.	<i>Hry s pohybem nebo jiné, pracovat ve skupinách</i>	<i>Zpívat písničky</i>
9.	<i>Hry, scénky, jít do zoo a vyprávět si o tom německy</i>	
10.	<i>Práce ve skupinách, projekty</i>	
11.		<i>Spát</i>
12.		<i>Spát</i>
13.	-	-
14.		<i>Nevím</i>

Vyhodnocení:

V této otázce jsem se snažila zjistit, do jaké míry se prvky činnostně orientované výuky stýkají s potřebami, zájmy a názory žáků na výuky němčiny. Jinými slovy jsem se snažila ověřit základní teoretický předpoklad, že činnostní výuka přináší takové prvky, které jsou pro žáky zajímavé a takový způsob výuky, kterého by se rádi chtěli účastnit. Samozřejmě, že kdyby žáci sami od sebe nezmínili žádnou z forem činnostní výuky, ještě by to nemuselo znamenat, že o ni nemají zájem. Mnohdy žáci nevědí, co chtějí dělat, jen vědí, že se nechtějí nudit a po zkušenosti s činnostní výukou by mohli říci: „ano, to nás baví“, ačkoli to předtím nedokázali pojmenovat. Nicméně jednou z myšlenek činnostní výuky je zajímat se o potřeby a zájmy žáků a vycházet jim podle možností vstříc. Otázka, na kterou by tato část dotazníku měla odpovědět zní: Vychází činnostní výuka vstříc alespoň některým požadavkům a potřebám žáků? Nebo: Je činnostní výuka alespoň zčásti koncipována tak, aby žáky zaujala či je to jen jedna z teoreticky navržených metod pro výuku cizích jazyků bez ohledu na její vhodnost pro žáky?

Z odpovědí žáků vyplývá, že jejich zájmy jsou velice různorodé. Potvrzuje se zde myšlenka, se kterou pracuje i činnostní výuka a moderní pojetí vyučování vůbec, že každého žáka baví něco trochu jiného. Souhrnně lze říci, že polovina tj. 7 dotazovaných žáků se vyslovilo pro některý prvek činnostní výuky. Mezi tyto žáky jsem zahrнула ty, kteří ve své odpovědi zmínily alespoň jeden z následujících prvků: projekt, hry nebo hry s pohybem, skupinová práce, inscenační metoda. Z odpovědí 4 žáků (z nichž jeden se vyslovil rovněž pro činnostní prvek) vyplynulo, že vnímají výuku němčiny jako něco, co chtějí využít ve svém praktickém životě. Jinými slovy si tyto žáci uvědomují, že se neučí pro školu, ale pro sebe a chtějí se učit takovým způsobem, který bude mít pro jejich život smysl neboli je zde zjevný požadavek, aby školní výuka souvisela s jejich životem, což je i jeden z rysů činnostní výuky. V tomto smyslu je možné zařadit i tyto žáky mezi ty, kteří požadovali některý činnostní prvek ve výuce. Konkrétně do této skupiny patří žáci, kteří zmínili nutnost více mluvit německy, probírat více slovní zásoby a umět reagovat v životních situacích, např. zeptat se na cestu. 4 žáci nevěděli, co by je ve výuce zaujalo nebo svůj názor nedokázali formulovat (odpověď „nevím, spát“). 2 žáci zmínili vedle činnostního prvku i další požadavky jako zpívání německých písniček, práce s počítačem, méně domácích úkolů. I když práce s počítačem může být podle svého charakteru být i součástí činnostní výuky.

Odpovědi k první otázce dotazníku lze tedy interpretovat tak, že nejméně polovina dotazovaných žáků by sama od sebe uvítala prvky činnostní výuky. Přičemž druhá polovina dotazovaných svůj názor buď nevyjádřila nebo kladla důraz na něco jiného než činnostní prvek. Podle mého názoru hovoří tento výsledek jasně pro pozitivní přístup žáků k činnostnímu charakteru vyučování.

2. Baví tě hodiny němčiny s paní učitelkou Rychtářovou?

- a) ano
- b) někdy ano, někdy ne
- c) většinou ne
- d) nikdy

Odpovědi:

a)	1
b)	7
c)	5
d)	1

Vyhodnocení:

Tato otázka byla zaměřena na hodnocení tradiční výuky žáky. Nejvíce odpovědí pro bod b) svědčí o tom, že tradiční výuka žákům vyhovuje průměrně, se sklonem k tomu, že je baví spíše méně než více. Zde je třeba upozornit na fakt, že žádnou výuku nelze koncipovat tak, aby byla vždy zábavná a aby vyhovovala naprosto všem žákům. I při výběru sebelepších metod se vždy jedná o práci. Proto tyto odpovědi mohou zahrnovat i takový přístup, kdy se žákům zkrátka všeobecně nechce pracovat. Nicméně z těchto odpovědí vyplývá, že opět minimálně polovině dotazovaných tradiční výuka zčásti vyhovuje, proto by bylo nesmyslné se jí vzdávat úplně. Zároveň je zde však prostor pro snahu vyjít žákům více vstříc a doplnit do tradiční výuky něco z jejich názorů a požadavků.

3. Bavily tě hodiny se studentkou více než s paní učitelkou?

- a) ano
- b) ano, ale jen některé
- c) ne, nebyly žádné hodiny, které mě bavily se studentkou více než s paní učitelkou
- d) některé hodiny mě bavily více, ale jiné zase méně

Odpovědi:

a)	2
b)	9
c)	1
d)	2

Vyhodnocení:

Z odpovědí této otázky vyplývá, že činnostní výuka v kombinaci s tradiční výukou přináší určité zlepšení v postojích žáků k výuce. I když z odpovědi b) „ano, ale jen některé“ nevyplývá, zda to, co žáky více bavilo, byly právě činnostní prvky. To se snažím zjistit v následující otázce. Z hlediska teorie činnostních metod je zajímavé, že jen jeden žák odpověděl, že ho žádná z výzkumných hodin nebavila o nic více než tradiční výuka. V ideálním případě by činnostní metody měly zaujmout i ty žáky, které nezaujme běžná výuka, což se v případě tohoto žáka nepodařilo.

4. Co tě bavilo na hodinách se studentkou?

Odpovědi:

- počítače (4x)
- hry (6x)
- hledání kamaráda přes internet
- práce ve skupinách
- učení
- méně nudy
- více srandy
- menší přísnost
- že to nebylo jako s p. Rychtářovou

Vyhodnocení:

V této otázce jsem se snažila zjistit, jak působila činnostně orientovaná výuka na žáky. Některé odpovědi nebylo možné jasně analyzovat, protože jsem nevěděla, co přesně jimi žáci myslí. Nicméně se ukázalo, že to, co žáky bavilo na činnostně orientované výuce byly z větší části právě činnostní prvky.

5. Co tě nebavilo na hodinách se studentkou?

Odpovědi:

- *žádná odpověď (4x)*
- *bavilo mě vše (2x)*
- *trošku nudný obsah výuky*
- *testy (2x)*
- *časování sloves*
- *nebavilo mě nic*
- *dopisování německy, když nám to nešlo*
- *skládání pohádky o Popelce*

Vyhodnocení:

Tato otázka je v podstatě konkretizací otázky č. 3. a doplněním či ověřením otázky č. 4. Ukazuje, že žáky ve vyučování nejvíce nebaví to, co jim nejde. Z toho vyplývá, že ani činnostní výuka není někdy dostatečně silnou motivací k tomu, aby žáci vyvinuli nadprůměrnou snahu, pokud cítí, že je to nad rámec jejich možností. V každém případě je tedy nutné dobře znát třídu, ve které se činnostní aktivity realizují. Z činnostních prvků žáky konkrétně nebavilo *dopisování německy a skládání pohádky o Popelce*, což byly činnostní aktivity, které pro ně však byly moc náročné. Žáci se však nezmínili, že by je nebavily činnostní prvky jako takové, nelíbila se jim pouze jejich náročnost. Naopak z dalších odpovědí lze vyčíst, že to, co žáky nebavilo, byly prvky tradičního charakteru jako časování sloves, testy, obsah výuky. Tato otázka tedy potvrzuje výsledek otázky č. 4.

6. Měl(a) jsi pocit, že ses toho v hodinách se studentkou naučil(a) více než s paní učitelkou?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím, nedokážu to posoudit

Odpovědi:

a)	1
b)	4
c)	9

Vyhodnocení:

Ambicí činností výuky je, že by měla být efektivnější než výuka tradiční. To jsem se pokusila zjistit touto otázkou. Je to však otázka opravdu jen pokusná, jejíž výsledek jsem odhadovala tak, jak dopadl – pro žáky bylo obtížné efektivitu výuky posoudit. Nicméně jsem tuto otázku přesto zařadila, pro případ, že bych se ve svém úsudku zmýlila a žáci mě překvapili rozhodnými odpověďmi. Výsledek odpovědí lze interpretovat i tak, že výzkumné hodiny žáky nepřesvědčily o tom, že by se toho naučili o tolik více, aby to byli schopni zaregistrovat.

7. Líbil se ti projekt hledání kamaráda přes internet?

- a) ano líbil a chtěl(a) jsem si skutečně najít někoho s kým bych si mohl(a) dopisovat německy
- b) ve skutečnosti jsem si nechtěl(a) najít nikoho na dopisování, ale líbilo se mi, že můžeme být na počítačích
- c) ze začátku jsem si nebyl(a) jistá/jistý, jestli si chci někoho najít, ale při čtení inzerátů na internetu jsem se rozhodl(a), že si chci opravdu někoho najít
- d) pokud máš jiný názor, napiš, co si o tom projektu myslíš

Odpovědi:

a)	2
b)	6
c)	4
d)	<i>Chtěla jsem si najít kamaráda, ale nefungovalo to</i> <i>Chtěla jsem si najít někoho na dopisování, ale ne německy</i>

Vyhodnocení:

V této otázce jsem se snažila zjistit skutečné postoje žáků k projektu. Téměř polovina žáků připustila, že je ve skutečnosti více než projekt samotný zajímavé to, že mohou být na počítači. Tétož přístupu jsem si všimla i při svém pozorování. Je to způsobeno zřejmě tím, že žáci mají počítač a zejména internet spojen spíše s představou volné zábavy a nevnímají ho jako nástroj k práci. Polovina žáků měla o projekt skutečný zájem. Musíme samozřejmě brát v úvahu, že ne každý nápad na projekt žáky osloví a že to ještě nemusí znamenat, že nemají zájem o projekt všeobecně. Dále činnostní výuka nezahrnuje jen projekty, ale i další vyučovací formy. Přesto bych očekávala, že bude zájem žáků o tento projekt vyšší.

8. Pokud se ti nápad hledání německy mluvícího kamaráda přes internet nelíbil, dokázal(a) bys vysvětlit proč?

Odpovědi:

- *nefungovalo to*
- *nemohla jsem si dlouho vybrat a bylo to zdlouhavé*
- *nedokázal bych psát (komunikovat) německy (4x)*

Vyhodnocení:

Při bližším zkoumání příčin nezájmu žáků o projekt se ukázalo, že spíše než nezájem o obsah projektu byl tento projekt pro žáky jazykově náročný. Jen u jednoho žáka jsem se setkala s tím, že ho nenadchl ani obsah projektu, to je však normální. Je pravda, že 2 žáci měli technické problémy, které se u nikoho jiného neobjevovaly a mělo to negativní dopad na průběh projektu.

9. Měl(a) jsi pocit, že se studentkou máš méně práce doma?

a) ano

b) ne

Odpovědi:

a)	6
b)	8

Vyhodnocení:

Efektivita činnostních metod by měla vést k tomu, že si žáci nemusí nosit spoustu školní práce domů. V průběhu výzkumu jsem však viděla, že ani činnostně orientovaná výuka se neobejde bez domácích prací žáků. Žákům jsem se snažila zadávat tolik domácí práce, kolik bylo nutné. Z odpovědí vyplývá, že někteří žáci měli pocit, že mají méně úkolů, ale rozhodně tento jev není nijak významný a nelze tedy odvodit, že by žáci při činnostně orientovaném vyučování měli méně práce doma.

10. Zakroužkuj, které z následujících aktivit (všechny v německém jazyce) by tě bavily ve výuce němčiny:

- a) projekty – podobné tomu, který se dělal se studentkou nebo takové, ve kterých se řeší nějaké problémy a zpracovávají úkoly ve škole i mimo školu
- b) hraní krátkého divadla nebo scének s ostatními spolužáky
- c) hry
- d) práce ve skupinách
- e) nic z toho

Odpovědi:

a)	3
b)	2
c)	7
d)	11
e)	1

Vyhodnocení:

Žáci mohli zvolit jednu nebo více odpovědí zároveň. V této otázce jsem chtěla zjistit, zda by žáci ve výuce uvítali nějaké činnostní aktivity a pokud ano, tak jaké. Považovala jsem tuto otázku za důležitou v případě, že by žáci u 1. otázky nezmínili žádnou činnostní aktivitu. Nakonec se opak ukázal pravdou. Nejčastěji by žáci chtěli pracovat ve skupinách, což je taková organizační forma práce, kterou uplatňuje i činnostní výuka. Lze samozřejmě předpokládat, že motivace žáků ke skupinové práci je různorodá. Včetně toho, že žáci od skupinové práce očekávají, že nebudou muset pracovat tolik jako při samostatné práci a že si i při hodině popovídají se spolužáky. Ať už je však motivace ke

skupinové práci jakákoli, je to od žáků impuls, který by se rozhodně neměl přehlížet. Velké množství „hlasů“ pro skupinovou práci je překvapivé i z hlediska her, které jsou méně oblíbené. Nejmenší oblibě z činnostních aktivit se těší inscenační metody. To svědčí o tom, že by se měly ve výuce využívat spíše opravdu na základě zájmu žáků dané třídy a nenutit do nich každého. O projekty je také poměrně malý zájem. Počet žáků, kteří se vyslovili pro projekt sice odpovídá počtům odpovědí v 1. otázce, ale je už nižší než v otázce č. 7, kde se projekt líbil 6 žákům. To si lze pravděpodobně vysvětlit tak, že žáci sice měli relativně pozitivní zkušenost s konkrétním projektem, ale ještě je to nepřesvědčilo o tom, že by se projektům chtěli věnovat častěji. Celkově z této otázky vyplývá, že naprostá většina žáků by ve výuce ocenila alespoň nějaký prvek činnostní výuky. Jeden žák, který by si nevybral žádnou z nabízených odpovědí je důkazem toho, že ani činnostní metody nemusí zaujmout každého, a proto by se žádný metodický přístup neměl využívat do krajností.

11. Pokud sis nějaké aktivity z předchozí otázky vybral(a), proč by tě bavily?

- a) protože se při nich nemusím normálně učit
- b) protože by mě zajímaly a bavily
- c) protože by to byla změna
- d) z jiného důvodu, napiš z jakého:

Odpovědi:

a)	2
b)	5
c)	6

Odpověď d):

- *protože práce ve skupině je zábavnější, můžu porovnat schopnosti s ostatními a něco se od nich přiučím*
- *protože bych se mohl poradit s jinými, kdybych něco nevěděl*
- *protože bychom na sebe mluvili a pořád bychom se neučili, jak co psát, proč to tak psát. Když mě zastaví Němec a já mu nebudu moci odpovědět jen kvůli tomu, že jsem se jen učil, kde se má co psát, tak ho to zajímat nebude a bude po mě chtít odpověď*

Vyhodnocení:

U této otázky mohli žáci rovněž zvolit více odpovědí. Cílem bylo zjistit, zda žáci ve vyučování usilují spíše o „nicnedělání“ nebo o „dělání“, ale takovým způsobem, který považují za zajímavější, než jim může poskytnout tradiční výuka. Nejčastější odpověď žáků c) svědčí o tom, že na necelou polovinu dotazovaných působí tradiční výuka příliš jednotvárně. Již to je dobrý důvod pro zavedení činnostních nebo jiných metod, které by výuku oživily. Přibližně třetina žáků by měla zájem o činnostní aktivity jako takové. Dva žáci by si od nich slibovali, že se mohou učit méně nebo jinak než při tradiční výuce, což může svědčit o neochotě pracovat všeobecně nebo o nespokojenosti s tradičním způsobem výuky. Odpovědi žáků byly tedy překvapující v tom smyslu, že převážné většině z nich nejde o to, aby se nemuseli učit, ale o to, aby se mohli učit lépe.

Pro přesnější vypovídací hodnotu odpovědí z otázky č. 11 jsem se pokusila zjistit, zda to, jaké aktivity z otázky č. 10 by si žáci zvolili, nějak souvisí s důvodem, proč by si je zvolili. Neboli, zda si např. hry volí z jiného důvodu než např. práci ve skupinách. Následující tabulka je skloubením odpovědí u otázek č. 10 a 11. Jelikož v obou těchto otázkách mohli žáci volit více variant, existuje více odpovědí, než žáků. Když například některý žák napsal, že by ho bavili projekty a hry ze dvou důvodů, uvedla jsem oba tyto důvody jak k projektům, tak hram. Tím se navýšil počet hlasů pro jednotlivé důvody oproti odpovědím v otázce č. 11, a proto zde vycházejí statisticky jiná čísla. Následující tabulka potvrzuje domněnku, kterou jsem vyslovila v hodnocení k otázce č. 10, že nejčastěji volená aktivita práce ve skupinách, je volena z různých důvodů a to nejméně z důvodu, že se při ní žáci nemusí učit. Rovněž o ostatních aktivitách nelze jednoznačně tvrdit, že by si je žáci volili z jednoho konkrétního důvodu. Jen hraní rolí se jeví jako aktivita, od které si žáci slibují úlevu od školní práce. Z tabulky vyplývá, že pro volbu činnostních aktivit mají žáci různé důvody, nejméně se však přiklánějí k důvodu, že se nemusejí učit. Jednotlivé aktivity tedy nesouvisejí s důvody, proč si je žáci volí.

Zvolená činnostní metoda	Důvod pro volbu činnostních metod			
	Nemusím se normálně učit	Zajímaly by mě a bavily	Byla by to změna	Jiný důvod
Projekty		1x	2x	
Hraní divadla	2x			
Hry	2x	4x	2x	
Práce ve skupinách	1x	5x	4x	<i>Je zábavnější, můžu porovnat schopnosti, přiučím se něco od ostatních; Mohl bych se poradit s ostatními</i>
Nic z toho				<i>Žák zvolil e), ale důvod nenapsal</i>

Závěr výzkumné části

Teorie činnostních metod mluví zcela jednoznačně v jejich prospěch. V praxi se ukázalo, že tato problematika je velice komplexní a že úspěch a účinnost činnostních metod závisí na mnoha faktorech a podmínkách.

Hypotéza č. 1: Činnostní metody lze zahrnout do tradiční výuky tak, aby se mohly stát běžnou a trvalou součástí této výuky.

Výsledky výzkumu potvrzují hypotézu č. 1. Činnostní metody se mohou stát trvalou a funkční součástí tradičního vyučování, ale musí být dodrženy některé podmínky, k nimž vedly následující poznatky získané výzkumnými metodami a jejichž shrnutí uvádím v závěru této práce.

Během vlastní výuky jsem místy měla pocit, že realizace činnostní výuky neprobíhá vždy podle mých představ. Mnohdy docházelo například k různým zdržením nebo neefektivním aktivitám právě proto, že jsem neměla dostatek zkušeností s výzkumnou třídou. Nedokázala jsem například odhadnout, jaká metoda je zaujme a jaké aktivity už jsou příliš náročné pro úroveň jejich znalostí.

Po organizační stránce jsem zaznamenala, že žáci jsou zvyklí a naučení určitému způsobu chování typickému pro tradiční výuku. Ve škole všeobecně není někdy snadné přimět žáky ke kázni a zdá se, že tento problém je v současnosti stále naléhavější. Myslím, že lze považovat za úspěch, že se paní učitelce (a nejen jí, pravděpodobně na tom mají zásluhu i další učitelé) podařilo stanovit jasná pravidla chování při vyučování, vymezit role učitele a žáka a dosáhnout toho, aby tato pravidla byla žáky respektována a dodržována. Ať už při naslechu nebo při své tradiční hodině jsem pozorovala, že se žáci téměř vždy chovají tak, jak se od nich očekává. A pokud se nevěnují výuce, snaží se alespoň nevyrušovat. Kdykoli si však žáci uvědomili, že se nejedná o klasickou tradiční výuku, chápali to zřejmě tak, že nemusí dodržovat pravidla tradiční výuky a mohou si dělat, co chtějí. Když jsme například hráli hry, vypadalo to, jakoby si žáci mysleli, že si vlastně mohou vybrat, jestli se chtějí hry zúčastnit nebo si spolu povídat. Občas se stávalo, že si žáci u činnostních aktivit hojně povídali, což potom mělo negativní dopad na jejich průběh i kvalitu. Na druhou stranu byly i takové aktivity, které žáky téměř bez výjimky zaujaly a potom se jim věnovali odpovídajícím způsobem. Zdá se tedy, že řešením by zde byl správný výběr aktivit. Avšak i při projektu bylo zjevné, že žáci očekávají mé pokyny, že

nejsou schopni se s úkoly vypořádat relativně samostatně a potřebují soustavné vedení. Nemyslím si však, že by bylo v tomto případě dobré vysvětlovat žákům způsob práce na projektu a změnu rolí. Spíše by mělo dojít k tomu, aby si od začátku žáci zvykali na odlišné pojetí rolí a způsobu práce při tradičních a činnostních aktivitách. To znamená volit nejdříve méně náročné činnostní aktivity, při jejichž realizaci si žáci postupně osvojí způsob práce, který později budou schopni využít i v náročnějším projektu.

Průběh projektu narušovaly technické i organizační problémy. Organizační problémy spočívaly v tom, že třetina žáků se zúčastnila jen části projektu a musela ho dokončovat samostatně doma. V závěru se ukázalo, že v důsledku těchto problémů nám chyběla ještě alespoň jedna vyučovací hodina k úplnému dokončení projektu, ale to se opět dalo vyřešit samostatným domácím úkolem. Jinými slovy i v takto jednoduchém projektu se našly překážky, ale nebyly natolik zásadní, aby se nedaly vyřešit. Tato zjištění tedy podporují teorii, podle které úspěch činnostních metod vyžaduje dobré metodické kompetence, organizační schopnosti a já bych k tomu dodala znalosti situace a žáků (které se ovšem předpokládají, protože učitel by prováděl činnostní výuku ve třídě, kterou zná).

V rozhovoru se paní učitelka k tomuto problému vyjádřila tak, že činnostně orientované metody nebo alespoň nějaké prvky ve výuce realizovat lze, ale musí se brát ohled např. na věk žáků, protože pohybové hry některé starší žáky už nemotivují. Zároveň by však doporučila používat hry v omezené míře, jelikož žáci nejsou příliš zvyklí tímto způsobem skutečně pracovat.

Hypotéza č. 2: Činnostně orientovaná výuka je efektivnější než tradiční výuka.

Mým úkolem bylo během 11 vyučovacích hodin (když nepočítám hodinu naslechu) zopakovat préteritum slabých a silných sloves, naučit žáky préteritum modálních sloves, časové údaje, vedlejší věty se spojkou „dass“ a slovní zásobu z jedné lekce a napsat písemnou práci. Bez hodiny, kdy jsme psali písemnou práci, jsou to tedy 2 vyučovací hodiny ke každému úkolu, což podle mého názoru není mnoho času. Přesto jsme žádný z úkolů nevynechali. V některých případech jsem však měla pochybnosti, zda žáci látku skutečně umějí a slovní zásobu jsme neprobrali všechnu. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila, aby žáci látku více prožili (prostřednictvím her a projektu), potřebovala bych k úplnému splnění zadaných úkolů více času. V závěru výzkumu jsem pozorovala, že jsme látku sice probrali i procvičili, ale nedošlo ještě k jejímu úplnému osvojení a zapamatování. Z výzkumu tedy vyplývá, že se toho žáci naučili o trochu méně, než by se

pravděpodobně naučili při tradiční výuce. Paní učitelka totiž předpokládala, že zadané úkoly „zvládneme“, čímž myslela, že si žáci látku osvojí a zapamatují. O tom, že činnostní výuka nebyla jednoznačně efektivnější svědčí i odpovědi žáků v dotazníku.

Jak jsem již uvedla u hypotézy č. 1, důvodem k tomu, že jsme toho se žáky probrali o trochu méně, byla má nedostatečná znalost výzkumné třídy, především jejich zájmů a jazykové úrovně. I když jsem se žáky absolvovala několik hodin výuky před realizací projektu, stále se mi zdálo, že by pro ně měl být přiměřeně náročný. Jak jsem uvedla již v části „Podmínky výzkumu“, o vhodnosti projektu mě přesvědčila i učebnice, kde byla navrhována podobná aktivita i slova paní učitelky, která mě ujistila, že projekt bude žáky bavit a nevyjádřila pochybnosti o jeho náročnosti. Navíc jsem projekt měla naplánovaný i v návaznosti na předchozí hodiny, takže by bylo obtížné radikálně měnit naplánované aktivity, i když netvrdím, že by to bylo nemožné.

Přesto si nemyslím, že by byl náš projekt zcela neefektivní. Kromě části jazykových prostředků (zejména slovní zásoby) z učebnice si žáci při projektu osvojovali některé dovednosti. Například se učili vyplňovat formulář s osobními údaji, pracovat s novými internetovými stránkami a vyhledávat na internetu (vhodné pro ty, kteří nejsou ještě zbehlí v používání internetu), formulovat dopis, který měl zaujmout adresáta atd.

Činnostní výuka by však v tomto případě mohla být efektivnější než tradiční výuka, pokud by měli žáci zájem dopisovat si s německy mluvícím kamarádem, bylo by to pro ně velice intenzivní jazykové cvičení a naučili by se tím pravděpodobně mnohem více než při běžné výuce. V mém projektu se toto sice prokázat nepodařilo, ale na vyšším stupni nebo se žáky s delší jazykovou výukou by toto již bylo reálné.

Jinými slovy, pokud není projekt vhodně zvolen či realizován (čehož by se měl učitel vyvarovat), stále ještě se žáci mohou jeho prostřednictvím něco naučit, může vést k rozvoji důležitých kompetencí a ke zpestření školní práce, ale z jazykového hlediska bude méně efektivní. Obdobně lze hodnotit i didaktické hry a prakticky všechny činnostní metody.

Hypotéza č. 3: Činnostně orientovaná výuka přispívá ke zlepšení vztahu žáků ke škole.

Z pozorování tradiční výuky vyplynulo, že výrazněji aktivní jsou pouze výborní žáci. Ostatní se do výuky zapojovali spíše na základě vybízení k činnosti vycházejícího od paní učitelky a snažili se určenou práci vykonat více z nutnosti než nadšení a zájmu. Jistě zde platí slova paní učitelky, že žáci jaksí nechápou nutnost a smysl učení se, což má za

následek jejich nezáměrem o učení. Tento „smysl“ nemůže být žákům vštípen, nýbrž ho musí sami odhalit. Škola si však může pomoci tím, že žáky zaujme aktivitami, které jsou pro ně přitažlivé a tím podpoří jejich zájem o činnost, kterou mají provádět. To se projevilo při realizaci činnostních metod, při kterých žáci byli aktivnější, ochotní spolupracovat, řešit zadaný úkol, což by mohlo ukazovat na zlepšení postoje žáků ke školní práci. Nelze však tvrdit, že by je tímto způsobem zaujala každá činnostní aktivita. Dokonce nelze ani tvrdit, že by činnostní metody zaujaly všechny žáky bez výjimky. Jak mě paní učitelka v rozhovoru upozornila, jsou žáci, kteří nemají zájem ani o tradiční, ani o činnostní výuku a jeden žák to potvrdil v dotazníku. Toto zjištění v podstatě odporuje teorii, podle které by činnostní metody měli zaujmout i ty žáky, kteří nejsou zdatní v kognitivní školní práci. Vysvětlení může spočívat v tom, že výzkum nebyl dostatečně rozsáhlý na to, aby si všichni žáci mohli dostatečně uvědomit, že alespoň některé prvky pro ně mohou být zajímavé. Ve své podobě tedy výzkum ukázal, že činnostní metody mohou zaujmout většinu žáků, i když ne všechny. Z dotazníku tedy vyplynulo, že žáky v zásadě více bavil činnostně orientovaný postup než tradiční výuka a to hlavně díky činnostním metodám, které by si sami zvolili jako součást výuky, kdyby měli tu možnost.

Hypotéza č. 4: Prostřednictvím činnostně orientované výuky žáci získávají dovednosti důležité pro život v současné době.

Na základě pozorování tradiční výuky, ale i mých vlastních zkušeností s tradiční výukou lze říci, že i při ní se žáci učí poměrně velkému množství dovedností důležitých pro život. Během činnostně orientované výuky jsem však měla možnost pozorovat, že s některými situacemi se žáci vypořádávali poměrně těžko neboli bylo vidět, že nejsou zvyklí na řešení problémů a k rozvoji jiných dovedností jim při tradiční výuce nebylo dáno ani mnoho příležitostí. Konkrétní příklady mohu uvést situací, kdy jsme se žáky hráli hru v týmech. Zatímco některé týmy se prosazovaly velice vehementně, jiné byly zakřiknuté, svým nerozhodným, bojácným přístupem ztrácely body, i když bylo vidět, že jim to vadí a nechávaly se „udupat“ jiným týmem, který sice nebyl silnější z hlediska jazykových schopností, ale určitě z hlediska schopnosti prosadit se a vytěžit ze situace pro sebe maximum. Toto je pro žáky jistě situace na zamyšlení. Žáci v neprůbojném týmu si mohli klást otázky typu: Proč nejsme průbojnější? Chceme se vůbec „rvát“ o prvenství? Není soutěž zorganizována/koncipována tak, že nahrává jiným týmům? Má smysl se proti tomu bránit? atd.

Žáci v průbojném týmu svou dravost demonstrovali například tak, že se neustále snažili zpochybnit oprávněnost bodů, které jsem přidělovala jiným týmům. Tak byli vystaveni nutnosti podložit své domněnky. Jinými slovy hry jsou častou příležitostí k tomu, aby se žáci dokázali prosadit, ale také aby hráli fér, dokázali přijmout porážku, zasadit se o společné vítězství, ohradit se proti nekorektnímu jednání atd.

Projekt rovněž nabízel řadu příležitostí k rozvoji důležitých kompetencí. Zejména řešit problémy, které se vymykají školním cvičením, zvažovat širší okolnosti, které mohou mít vliv na úspěšné vyřešení, snažit se hledat řešení, které není zjevné na první pohled atd. V neposlední řadě se našla i řada příležitostí ke skupinové práci a rozvoji sociálních dovedností.

Závěr diplomové práce

Činnostně orientované metodické postupy si kladou za cíl doplnit tradiční výuku tak, aby mohly být u žáků rozvíjeny určité schopnosti a kompetence, které jsou pro jejich život v současnosti nezbytné. Zároveň se přispěním těchto metod má škola stát pro žáky prostředím, kam nechodí proto, že musí, nýbrž proto, že je samotné škola zajímavá a baví. Činnostní metody mají také svým zajímavým, praktickým a účelným charakterem přispět k intenzivnější práci žáků a tím k efektivnějšímu učení.

Tyto cíle mohou být úspěšně zrealizovány a činnostní výuka se může stát trvalou a funkční součástí tradiční výuky. Avšak pouze při dodržení několika podmínek. Především je nutné, aby měl učitel dostatek organizačních a metodických dovedností, aby si všiml potřeb a zájmů žáků a volil i mezi činnostními metodami takové, které budou dobře odpovídat zájmům a znalostem žáků. Dále musí být činnostní metody voleny adekvátně k obsahu učiva, které si žáci jejich prostřednictvím mají osvojit a k didaktickému cíli, kterého je třeba dosáhnout. Nejsou tedy vhodné k dosahování veškerých didaktických cílů.

Zároveň je nutné, i když ne snadné, aby si učitelé uvědomili změnu rolí a změnu způsobu práce při realizaci činnostních metod. Vzhledem k tomu, že způsob práce se liší od metod tradičních, měli by si na něj žáci zvykat a učit se mu postupně prostřednictvím jednodušších činnostních forem vyučování. Tak si osvojí určitá pravidla práce a chování a nebude docházet k neefektivnímu jednání.

Činnostní metody jsou také náročnější na plánování a přípravu, kterou provádí učitel. I jemu však realizace činnostních metod může přinést více radosti a pocitu smysluplné práce, když vidí, že žáci mají k úkolům a školní práci pozitivní vztah, rádi se jí účastní a dosahují kvalitních výsledků. Pokud by učitelé nebyli ochotni využívat činnostní metody z důvodu jejich náročnější přípravy a realizace, vždy se vyplatí volit alespoň činnostní metody menších forem, jakými jsou didaktické hry, skupinová práce, kratší hraní rolí, menší projekty. Pro učitele, kteří nemají zkušenosti s činnostní výukou, je to dokonce žádoucí, aby si osvojili způsob práce s činnostními metodami. Pokud uvidí pozitivní výsledky, může je to přimět k realizaci delších projektů, které nabízejí významnější příležitosti k činnostní práci jako je vyvážená činnost hlavy a rukou, příležitost k řešení problémů, prožívání, vytváření smysluplného produktu, vztah školní práce a života žáků atd.

Z hlediska efektivity se ukázalo, že při nedostatku organizačních a didaktických dovedností a zkušeností nebo nedostatečné znalosti jazykové úrovně žáků či nevhodně zvoleném projektu, může u činnostně orientovaného vyučování docházet k nižší aktivitě. Jinými slovy činnostně orientovaná výuka je efektivnější než tradiční výuka pouze při dodržení podmínek k její realizaci uvedených výše. Z výzkumu také vyplývá, že činnostně orientovaná může snadno „sklouznout“ k nižší aktivitě při nedodržení těchto podmínek. Což opět svědčí o vyšší náročnosti na její realizaci a nutnosti správného provedení. Činnostní metody však nelze považovat za natolik efektivní, aby došlo k dostatečnému osvojení látky ve škole a nebylo nutné zadávat žákům domácí úkoly.

Z hlediska vztahu žáků ke škole z výzkumu vyplynulo, že ve většině případů žáci sami žádají ve výuce činnostní prvky a to ne proto, že si od nich slibují úlevu od školní práce, ale protože stojí o nové způsoby práce, o kterých si myslí, že by je zajímaly a bavily. Přičemž největší zájem by měli o skupinovou práci. I po zkušenostech s činnostní výukou se o ní žáci ve většině případů vyjádřili kladně. Využití činnostních metod by tedy mohlo vést k zajímavější školní práci a tím zlepšit vztah žáků ke škole. Zároveň je třeba si uvědomit, že kladný postoj žáků k činnostním metodám není neomezený a že činnost ve výuce není vždy zárukou úspěchu. Vždy je důležité vhodně volit i mezi činnostními metodami, jak je uvedeno výše.

Výzkum ukázal, že při použití činnostních metod dochází jednoznačně k rozvoji kompetencí důležitých pro život. Předmětem výzkumu nebylo zjistit jaké kompetence rozvíjí tradiční výuka, i když není pochyb, že i ona vzdělává a vychovává ke kompetencím nezbytným pro současný život. Určité kompetence však částečně nebo zcela opomíjí. K jejich rozvoji jsou zase vhodné činnostní metody. Na základě celého výzkumu lze tedy dospět k závěru, že v současnosti má smysl, ba je nezbytné využít obou prvků ve výuce – tradičních a činnostních.

Resümee

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Notwendigkeit der Eingliederung der handlungsorientierten Methoden in den gewöhnlichen, traditionellen Deutschunterricht in der Grundschule. Unter dem Begriff „der traditionelle Unterricht“ verstehen wir Verwendung solcher Methoden, die einige Merkmale des Herbartismus aufweisen. Das heißt, dass man die einseitige kognitive Arbeit der Schüler und Aneignung einer großen Menge der enzyklopädischen Kenntnisse in diesem Unterricht betont. Die Schüler sind zu passiv während des Unterrichts. Man berücksichtigt ihre Individualität, Interessen und Bedürfnisse sehr wenig. Das führt zu einer niedrigen Motivation und einem negativen Verhältnis der Schüler zur Schule. Der traditionelle Unterricht hat jedoch auch positive Seiten. Er ist nicht anspruchsvoll für den Lehrer, vermittelt die Kenntnisse systematisch und ist ziemlich effektiv. Es gibt pädagogische Ziele, für die der traditionelle Unterricht geeignet ist. Heutzutage sind diese Methoden jedoch ungenügend und sie sollten durch andere Methoden ergänzt werden, die die Mängel des traditionellen Unterrichts beseitigen.

Eine geeignete Ergänzung des traditionellen Unterrichts könnten die handlungsorientierten Unterrichtsmethoden darstellen. Sie betonen die Ausgewogenheit der Arbeit des Kopfes und der Hände oder des ganzen Körpers, entwickeln wichtige Kompetenzen für das heutige Leben, orientieren sich auf Interessen und Bedürfnisse der Schüler und verbinden das Schulleben mit dem praktischen Leben der Schüler und mit ihren Erfahrungen usw.

In dem theoretischen Teil beschreiben wir die Notwendigkeit der Verwendung von handlungsorientierten Methoden im heutigen Unterricht und die einzelnen Methoden. Wobei wir die größte Aufmerksamkeit der Projektmethode widmen. Durch diese Methode haben wir die Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts bewiesen, weil wir sie für die typischste handlungsorientierte Methode halten. Andere handlungsorientierte Methoden sind: Rollenspiel, Stationenlernen, partielle handlungsorientierte Methoden, didaktische Bewegungsspiele, weitere handlungsorientierte Methoden.

Ein Bestandteil der Arbeit war auch eine Erforschung, durch die wir einige theoretische Voraussetzungen überprüfen wollten. Diese Voraussetzungen formulierten wir als 4 Hypothesen:

H1: Man kann die handlungsorientierten Methoden in den Deutschunterricht in der Grundschule so einreihen, dass sie ein festes und dauerhaftes Bestandteil des Unterrichts darstellen können.

H2: Handlungsorientierter Unterricht ist effektiver als der traditionelle Unterricht.

H3: Handlungsorientierter Unterricht kann zu den besseren Verhältnissen der Schüler zur Schule beitragen.

H4: Die Schüler gewinnen wichtige Kompetenzen für ihr Leben dank den handlungsorientierten Methoden.

Die Erforschung realisierten wir mit 15 Schülern einer Grundschule in Prag.

Während der Erforschung benutzten wir 4 Forschungsmethoden: Beobachtung; Reflexionen über die eigene pädagogische Tätigkeit, d. h. über den handlungsorientierten Unterricht, den wir mit diesen Schülern innerhalb 11 Unterrichtsstunden realisiert haben; unstrukturiertes Interview und Fragebogen. Wir haben festgestellt, dass die handlungsorientierten Methoden einen festen und dauerhaften Bestandteil des Unterrichts darstellen können, aber nur unter einigen Bedingungen. Der Lehrer muss solche handlungsorientierten Methoden wählen, die den Interessen und Sprachkenntnissen der Schüler entsprechen. Man muss gute methodische Fertigkeiten haben, die Veränderung der Rollen des Lehrers und der Schüler respektieren und den Schülern möglichst bald die unterschiedlichen Arbeitsweisen beibringen.

Der handlungsorientierte Unterricht ist effektiver als der traditionelle Unterricht, aber nur wenn man die Bedingungen für seine Realisation einhält. Anderenfalls kann es einfach dazu kommen, dass dieser Unterricht sogar weniger effektiv sein wird als der traditionelle Unterricht.

Die Schüler bevorzugen vor allem die Gruppenarbeit, aber auch die anderen handlungsorientierten Methoden würden sie interessieren. Daraus ergibt sich, dass dieser Unterricht zu einem besseren Verhältnis der Schüler zur Schule beitragen kann. Jedoch darf man die Verwendung dieser Methoden nicht übertreiben und immer solche Art und Menge wählen, die den pädagogischen und didaktischen Zielen entsprechen werden. Die Erforschung hat bestätigt, dass man durch den handlungsorientierten Unterricht viele wichtige Kompetenzen entwickeln kann, die der traditionelle Unterricht nicht entwickelt.

Es gibt also mindestens drei wichtige Gründe, warum die handlungsorientierten Methoden Bestandteil des traditionellen Unterrichts werden sollten: sie sind effektiver, von den Schülern beliebt und bieten die Entwicklung wichtiger Kompetenzen an.

Seznam použité literatury:

- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : IPOS, 1996.
- BUGGERMANN, H. P. et al *Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für DAF im Beruf auf Fachschulniveau. Leonardo-Projekt*. Stuttgart : Akademie für Lehrerfortbildung, 2002.
- FREY, E.; KORTE-KLIMACH, I.; LUNDQUIST-MOG, A. et. al. *Alles drin*. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2005.
- FREY, K. *Die Projektmethode*. 5. überarb. und erg. Aufl. Weinheim und Basel : Beltz, 1993.
- FRIED-BOOTH, D. L. *Project Work*. Oxford : Oxford University Press, 1988.
- FRÝBOVÁ, I. *Staniční výuka* [Online]. Metodický portál RVP. Gymnaziální vzdělávání, 16. 7. 2007 [cit. 15. 2. 2008]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/361/1508>
- GREENWOOD, J. *Class Readers*. Oxford : Oxford University Press, 1990.
- GUDJONS, H. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 3., nebearbeitete und erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. : Verlag Julius Klinkhardt, 1992.
- HEGELE, I. *Lernziel: Stationenarbeit*. 2. überarbeitete und neu gestaltete Aufl. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1997.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989.
- HUTCHINSON, T. *Project 3. Students Book*. Oxford : OUP, 2000.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1997.
- KOVAČKOVÁ, L. *Der offene Unterricht mit Hinsicht auf den Lernzirkel in den Deutschstunden auf der Grund und Mittelschule*. [Diplomová práce]. Praha : 2006. Karlova univerzita v Praze.
- LEONŤJEV, A. N. *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha : Svoboda, 1978.
- LINHART, J. *Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti*. 1971.
- LUNDQUIST-MOG, A. *Staniční výuka* [Online]. Metodický portál RVP. Gymnaziální vzdělávání, 16. 7. 2007 [cit. 15. 2. 2008]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/361/1508>

- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
- MAZÁČOVÁ, N. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole* [Online]. Metodický portál RVP. Základní vzdělávání, 19. 4. 2007 [cit. 20. 5. 2007]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/1288>
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988.
- NEČASOVÁ, P.; PODHAJSKÁ, E. Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků. In *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 21-35.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996.
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha : SPN, 1971.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.
- SCHIFFLER, L. *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart : Klett, 1985.
- SYROVÁTKOVÁ, A. Drama ve výuce cizích jazyků. In *Vědecká pojednání.- VI-1*. Liberec : Technická univerzita, 2000, s. 121-126.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha : ISV, 1995.
- VÁŇOVÁ, R. a kol. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- WEIGMANN, J. *Unterrichtsmodelle*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1992.
- WICKE, R. A. *Aktive Schüler lernen besser*. München : Klett, 1993.
- WICKE, R. A. *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht*. München : Verlag für Deutsch, 1995.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Online]. Praha : VÚP, 2004 [cit. 4. 3. 2007] . Dostupné z: http://www.cpkp.cz/evropskyobcan/manual/pdf/schvalena_verze_rvpvz.pdf

Přílohy

Beispiele für die Bewertung der fremdsprachlichen Leistungen

Bewertungsbogen

Während einer Präsentation können Punkte in folgendem Bewertungsbogen festgehalten werden:

Name: _____
Klasse: _____

Grammatik:	wenige Fehler	3	2	1	0	viele störende Fehler
Wortschatz:	variationsreich	3	2	1	0	nicht angemessen
	mit Kompensations- strategien					ohne Kompensations- strategien
Aussprache/ Intonation	gut zu verstehen	3	2	1	0	oft nicht verständlich
Inhalt/ Interaktion	voli angemessen	3	2	1	0	nicht angemessen

(Bolton 1996: 138)

Ein Kriterienraster für mündliche fremdsprachliche Leistungen

Bewertungskriterien: Mündliche Leistungen (Die Punktezahl kann dem eigenen System angepasst werden)

Grammatik	3 Punkte	Die Äußerungen sind weitgehend fehlerfrei.
	2 Punkte	Die Äußerungen enthalten einige Fehler, die jedoch das Verstehen überhaupt nicht beeinträchtigen.
	1 Punkt	Die Äußerungen enthalten mehrere Fehler, die das Verstehen an einigen Stellen beeinträchtigen.
	0 Punkte	Die Äußerungen sind aufgrund der Fehler weitgehend unverständlich.
Wortschatz	3 Punkte	Der Wortschatz ist variationsreich. Der Schüler kann ihm fehlende Begriffe angemessen umschreiben.
	2 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe angemessen. Der Schüler kann ihm fehlende Begriffe in den meisten Fällen angemessen umschreiben.
	1 Punkt	Der Wortschatz ist einfach (aber noch angemessen). Der Schüler kann ihm fehlende Begriffe annähernd umschreiben.
	0 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe nur teilweise angemessen.
Aussprache/ Intonation	3 Punkte	Aussprache und Intonation weisen keine wesentlichen Abweichungen von gesprochener Standardsprache auf.
	2 Punkte	Aussprache und Intonation weisen einige Abweichungen auf, die aber das Verstehen nicht beeinträchtigen.
	1 Punkt	Aussprache und Intonation weisen einige Abweichungen auf, die das Verstehen gelegentlich erschweren.
	0 Punkte	Aussprache und Intonation weisen starke Abweichungen auf, die das Verstehen stellenweise unmöglich machen.
Erfüllung der Aufgabenstellung und interaktives Verhalten	3 Punkte	Die Äußerungen sind inhaltlich voll angemessen. Der Schüler kann das Gespräch ohne Hilfen des Lehrers in Gang halten.
	2 Punkte	Die Äußerungen sind inhaltlich angemessen. Der Schüler kann das Gespräch ohne wesentliche Hilfen des Lehrers in Gang halten.
	1 Punkt	Die Äußerungen sind inhaltlich weitgehend angemessen. Der Schüler braucht aber ab und zu die Hilfe des Lehrers, um das Gespräch wieder in Gang zu setzen.
	0 Punkte	Auch mit häufigen Hilfen des Lehrers kommt kein befriedigendes Gespräch zustande.

(Bolton 1996: 137/138)

Beispiel für die Beurteilung der Leistungen des eigenen Teams

Name: _____

Zum Team gehörten: _____

	So beurteile ich die Leistungen meines Teams	+ = hat hervorragend geklappt 0 = war in Ordnung - = hat noch nicht geklappt, muss verbessert werden
Entwicklungs- Arbeitsprozess		
	Planung der Arbeit	
	Ausführung der Planung	
	Zusammenarbeit im Team	
	Verhalten bei Problemen	
	Umgang mit Arbeitsmethoden	
	Umgang mit Arbeitsmaterialien	
Ergebnis/Produkt		
	Richtigkeit	
	Vollständigkeit	
	Funktionsfähigkeit	
	Genauigkeit	

Beurteilung meiner Leistung

Note 1 (sehr gut)

- Selbständig entwickelte Ideen
- Fehlerfreie, übersichtliche Unterlagen
- Fehlerfreie Präsentation mit guten sprachlichen Formulierungen
- Beherrschung des ganzen Themas
- Verantwortung für die Gruppe

Note 2 (gut)

- Unterlagen und Präsentation gut und fehlerfrei, allerdings kaum wesentliche eigene Ideen
- Vorbereitung relativ selbständig
- Beherrschung eines Teilgebiets, Überblick über das ganze Thema
- Verantwortung in der Gruppe

Note 3 (befriedigend)

- Unterlagen und Präsentation ohne gravierende Fehler, allerdings ohne wesentliche eigene Ideen
- Relativ viele Hilfestellungen bei der Vorbereitung
- Kenntnis eines Teilgebiets
- Mitarbeit in der Gruppe

Note 4 (ausreichend)

- Unterlagen und/oder Präsentation mit Fehlern
- Unselbständigkeit bei der Vorbereitung
- Oberflächliche Behandlung des Themas

Note 5 (mangelhaft)

- Wesentliche Fehler, Thema oft nicht erfasst, Problemstellung nicht erkannt
-

Note 6 (ungenügend)

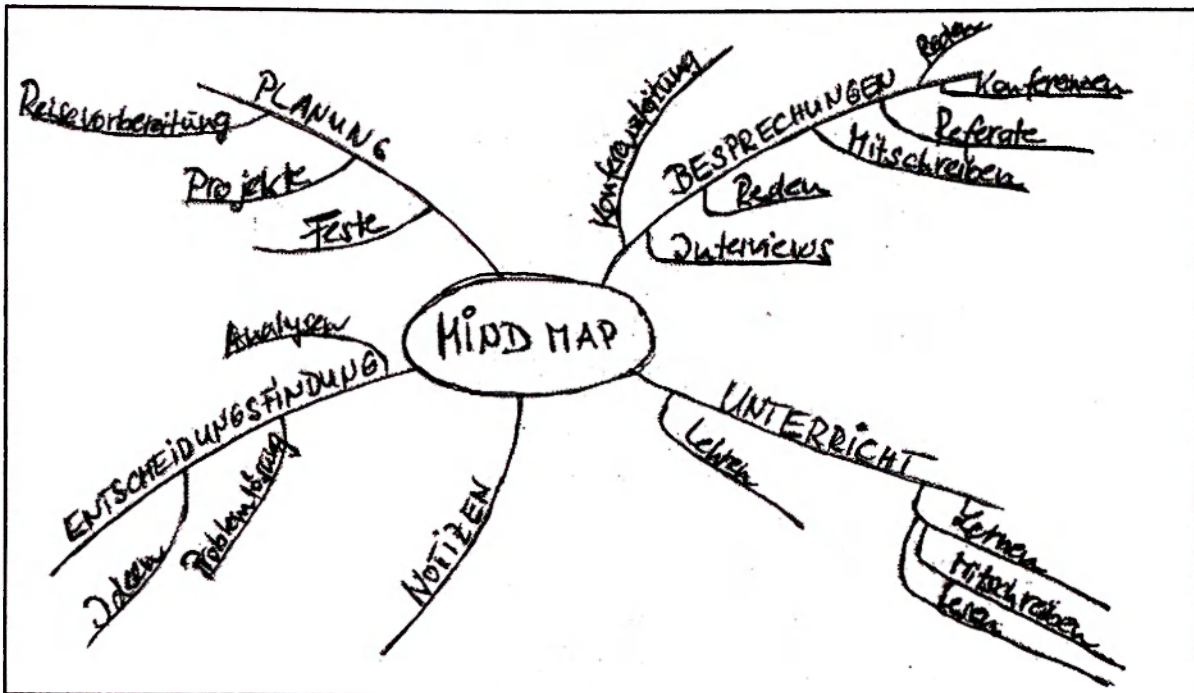
- Leistungsverweigerung in Vorbereitung, Erstellung der Unterlagen und Präsentation
-

Entscheide dich für eine Note, die deiner Leistung am ehesten entspricht. Das Ergebnis soll bei der Notenfindung berücksichtigt werden.

Name: _____ Klasse: _____

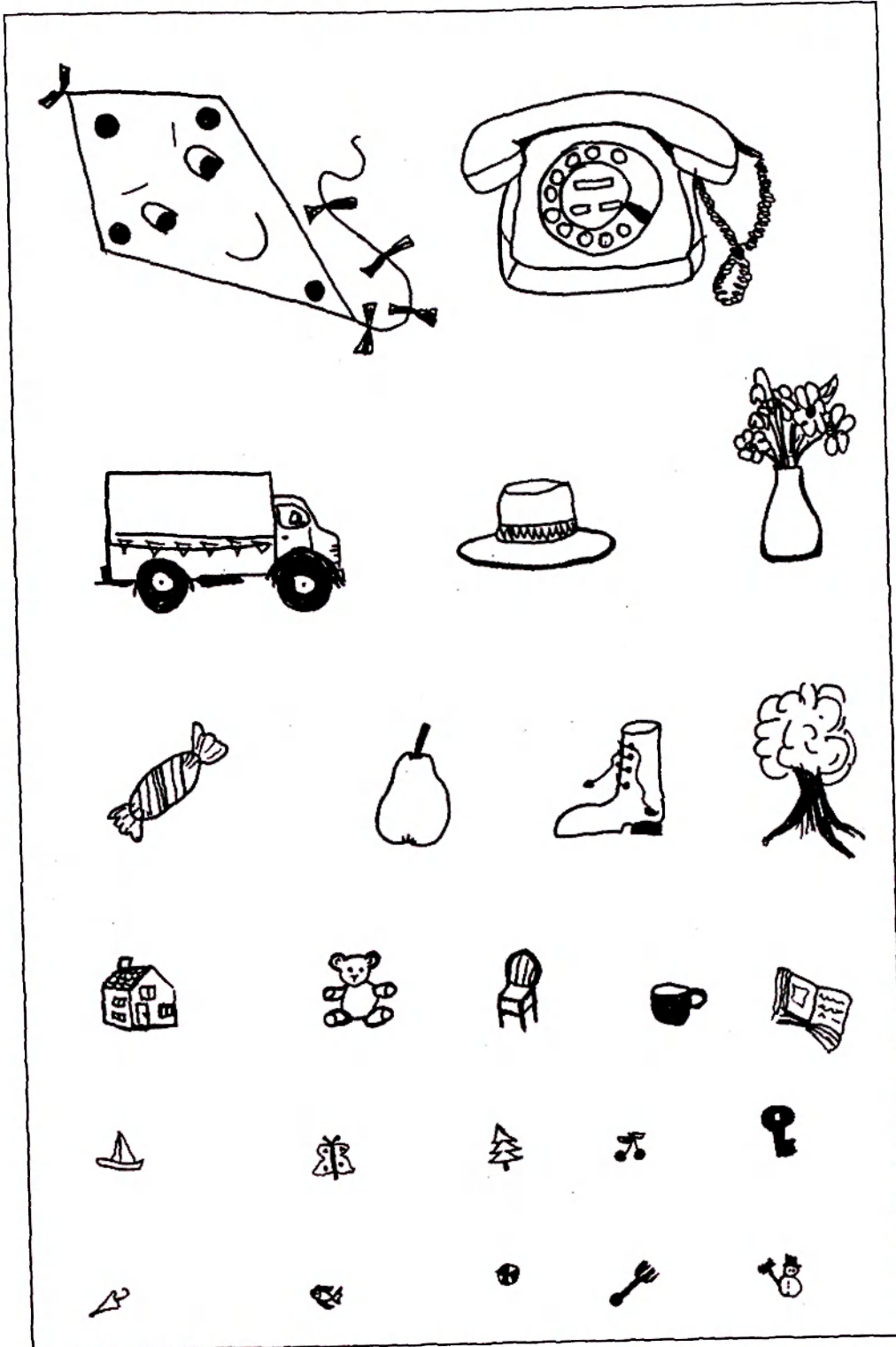
Dein Notenvorschlag: _____ Bestätigung des Lehrers

Beispiel für ein Mind-Map



Hugenschmidt 1999

Stationenarbeit – Arbeitsblatt



Stationenarbeit – Arbeitsblatt

Où est la souris?

(Aufgabenblatt ohne Kreuze)



Kontrollblatt

(beim Kontrollblatt ist die Maus durch ein Kreuz markiert! s.u.)



Dotazník

Milí žáci, tento dotazník slouží ke zhodnocení výuky a výukových metod, které jsem v uplynulém měsíci realizovala ve vaší třídě. Prosím vás o jeho vyplnění, které je zcela anonymní. To znamená, že se nemusíte podepisovat a proto vás žádám, abyste si otázky pečlivě přečetli a dotazník vyplnili pokud možno pravdivě a upřímně. U otázek, u kterých je výběr z několika možností zakroužkujte tu odpověď, se kterou nejvíce souhlasíte. Někdy můžete zakroužkovat i více odpovědí najednou, ale dejte pozor, aby se odpovědi navzájem nevyklučovaly.

1. Pokud by sis mohl(a) vybrat, co chceš na hodinách němčiny dělat, co by to bylo?

2. Baví tě hodiny němčiny s paní učitelkou Rychtářovou?

- a) ano
- b) někdy ano, někdy ne
- c) většinou ne
- d) nikdy

3. Bavily tě hodiny se studentkou více než s paní učitelkou?

- a) ano
- b) ano, ale jen některé
- c) ne, nebyly žádné hodiny, které mě bavily se studentkou více než s paní učitelkou
- d) některé hodiny mě bavily více, ale jiné zase méně

4. Co tě bavilo na hodinách se studentkou?

Bavilo mě.....

5. Co tě nebavilo na hodinách se studentkou?

Nebavilo mě.....

6. Měl(a) jsi pocit, že ses toho v hodinách se studentkou naučil(a) více než s paní učitelkou?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím, nedokážu to posoudit
7. Líbil se ti projekt hledání kamaráda přes internet?
- a) ano líbil a chtěl(a) jsem si skutečně najít někoho s kým bych si mohl(a) dopisovat německy
 - b) ve skutečnosti jsem si nechtěl(a) najít nikoho na dopisování, ale líbilo se mi, že můžeme být na počítačích
 - c) ze začátku jsem si nebyl(a) jistá/jistý, jestli si chci někoho najít, ale při čtení inzerátů na internetu jsem se rozhodl(a), že si chci opravdu někoho najít
 - d) pokud máš jiný názor, napiš, co si o tom projektu myslíš
8. Pokud se ti nápad hledání německy mluvícího kamaráda přes internet nelíbil, dokázal(a) bys vysvětlit proč?
9. Měl(a) jsi pocit, že se studentkou máš méně práce doma?
- a) ano
 - b) ne
10. Zakroužkuj, které z následujících aktivit (všechny v německém jazyce) by tě bavily ve výuce němčiny:
- a) projekty – podobné tomu, který se dělal se studentkou nebo takové, ve kterých se řeší nějaké problémy a zpracovávají úkoly ve škole i mimo školu
 - b) hraní krátkého divadla nebo scének s ostatními spolužáky
 - c) hry
 - d) práce ve skupinách
 - e) nic z toho
11. Pokud sis nějaké aktivity z předchozí otázky vybral(a), proč by tě bavily?
- a) protože se při nich nemusím normálně učit
 - b) protože by mě zajímaly a bavily
 - c) protože by to byla změna
 - d) z jiného důvodu, napiš z jakého:

Děkuji, že jste dotazníku věnovali svůj čas a námahu a snažili jste se ho poctivě vyplnit.

Dotazník navrhla a zpracovala Daniela Bobková.
V Praze, dne 4. 10. 2007.